A Formação do Professor da Educação Infantil no Contexto da Modalidade a Distância:
O Curso de Pedagogia em Foco



Sandra Regina Gardacho Pietrobon
Antonio Carlos Frasson

Atena Editora
Ano 2021

A Formação do Professor da Educação Infantil no Contexto da Modalidade a Distância: **O Curso de Pedagogia em Foco**



Sandra Regina Gardacho Pietrobon
Antonio Carlos Frasson

Atena
Editora
Ano 2021

Atena Editora
Ano 2021

Atena
Editora
Ano 2021

Atena
Editora
Ano 2021

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

A formação do professor da educação infantil no contexto da modalidade a distância: o curso de pedagogia em foco

Editora Chefe:	Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecária:	Janaina Ramos
Diagramação:	Natália Sandrini de Azevedo
Correção:	Flávia Roberta Barão
Edição de Arte:	Luiza Alves Batista
Revisão:	Os Autores
Autores:	Sandra Regina Gardacho Pietrobon Antonio Carlos Frasson

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P626 Pietrobon, Sandra Regina Gardacho
A formação do professor da educação infantil no contexto da modalidade a distância: o curso de pedagogia em foco / Sandra Regina Gardacho Pietrobon, Antonio Carlos Frasson – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5706-660-7
DOI 10.22533/at.ed.607212001

1. Formação de professores. 2. Curso de Pedagogia. 3. Educação Infantil. 4. Educação a Distância. I. Pietrobon, Sandra Regina Gardacho. II. Frasson, Antonio Carlos. III. Título.

CDD 370.2854

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná – Brasil
Telefone: +55 (42) 3323-5493
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2021

DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Atena Editora
Ano 2021

PREFÁCIO

Escrever o prefácio de um livro não é tarefa fácil, pois isto requer captar a sensibilidade daqueles que se debruçaram por um bom tempo a redigir cada parte da obra a ser publicada. Mas receber o convite para dar conta de uma atividade como esta é sempre motivo de orgulho e satisfação. Agradeço de coração aos pesquisadores Sandra Regina Gardacho Pietrobon e Antonio Carlos Frasson, pela confiança a mim depositada.

Assim, é com o coração transbordando de alegria que procurei dedicar uma parte do meu tempo a refletir sobre o conteúdo do livro intitulado **A formação de professores da Educação Infantil no contexto da modalidade a distância: o curso de Pedagogia em foco.** A minha intenção era escrever um pequeno texto que pudesse instigar a curiosidade dos leitores, permitindo uma imersão de todos e de cada um aos temas abordados em cada parte do livro.

De forma muito criativa e inovadora, esta obra trata de quatro questões que se intercruzam umas com as outras. Aborda a Formação de Professores, a Educação Infantil, a modalidade de Educação Distância e o curso de Pedagogia. De forma tangencial, mas não menos importante, o livro nos instiga a pensar, ainda, sobre a prática pedagógica na Educação Infantil, voltada para os Estágios Supervisionados.

Para dar conta de alcançar o objetivo geral, que é analisar os aportes teórico-metodológicos que foram trazidos à prática pedagógica de professores(as) da Educação Infantil, por meio de um estudo acerca de um curso de Pedagogia, na modalidade a distância, de uma instituição superior pública paranaense, os autores organizaram discussões que perpassam, de modo especial, pela formação dos professores que atuam na primeira etapa da Educação Básica.

O leitor poderá constatar, no decorrer do texto, que este objetivo geral foi alcançado e que, com rigor metodológico, as categorias de análises foram sendo apresentadas e explicitadas. Os resultados da pesquisa de campo demonstram a importância da pesquisa desenvolvida e apontam caminhos para outros estudos que tenham como foco a formação de professores da Educação Infantil.

Em tempos de tantos questionamentos sobre a importância das pesquisas desenvolvidas nas Instituições Públicas de Ensino Superior, é um alento ler um texto que retrata as especificidades de um curso de formação de professores(as) que pode contribuir, de forma bastante significativa, para melhorar a qualidade da educação em nosso país.

A leitura do texto nos remete a uma frase extremamente conhecida do escritor Paulo Freire, quando afirma que educar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção.

É exatamente isto que o leitor vai encontrar em cada parte deste livro. A leitura é um exercício para que possamos perceber o quanto a educação pode transformar a vida das pessoas e contribuir para que as nossas crianças possam ter, a médio e longo prazo, melhores condições de ensino-aprendizagem.

Eu recomendo, com muita convicção, a leitura deste livro sensacional.

Professora Doutora Maria Luisa Furlan Costa

Professora Associada da Universidade Estadual de Maringá

Grupo de Pesquisa Educação a Distância e Tecnologias Educacionais

APRESENTAÇÃO

A transmissão do conhecimento, de modo não presencial, deu-se no Brasil, em especial a partir das décadas de 1920 e 1930, por meio de cursos de correspondência e radiodifusão. Somente na década de 1970 é que se iniciam programas educativos por meio da televisão. É com a popularização da internet, na década de 1990 e anos posteriores, que essas possibilidades se expandem e surgem os primeiros cursos de graduação em instituições de ensino superior brasileiras.

Na década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996), elevou-se o patamar da educação a distância à modalidade de ensino, conforme o exposto em seu Artigo 80. Entendida como modalidade, a EaD teria que atender a todas as prerrogativas, legislações e encaminhamentos necessários para que os cursos fossem reconhecidos e legitimados, a partir de então.

Os cursos na modalidade a distância possuem características diferenciadas de cursos na modalidade presencial, devido ao fato de que os métodos e processos possuem tempos e espaços que são concretizados pela mediação das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Outras características desta modalidade dizem respeito à flexibilidade de tempo, à relação assíncrona entre professores e alunos, e o foco no desenvolvimento da autonomia dos mesmos, conforme as possibilidades que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) proporcionam.

A educação a distância (EaD) pode ser, em grande medida, um espaço inclusivo para aqueles profissionais que estão à margem de uma formação profissional, ou ainda distantes fisicamente de instituições de ensino superior, o que lhes dificulta o acesso. Conquanto, nem sempre esta perspectiva tenha sido utilizada, a modalidade tem sido amplamente propagada em cursos de graduação, com foco na docência.

No que tange à política de formação docente, houve a criação do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), por meio do Decreto nº 5.800/2006, a qual tem como objetivo, fomentar a formação inicial e continuada, na modalidade a distância. Configura-se como um sistema integrado com as instituições brasileiras de ensino superior, para a oferta de cursos, especialmente para professores em exercício na rede pública. Há, por meio dessa política de ampliação da oferta de cursos de nível superior, também, um interesse governamental em expandir com menos custos, utilizando já uma estrutura existente nas IES públicas, sem a devida institucionalização da modalidade EaD nestas instituições.

Tanto nas instituições públicas de ensino superior, quanto nas instituições privadas, a oferta de cursos a distância e a abertura de vagas com a efetivação de matrículas tiveram um crescimento exponencial. A partir dos anos 2000 houve, a cada ano, uma elevação no número de matrículas, chegando a 200.000 no ano de 2006; e, em 2012 a 1.200.000, conforme Sinopses da Educação Superior: 2000-2012 (INEP, 2012).

No caso do curso de Pedagogia, na modalidade a distância, conforme a Sinopse da Educação do Ensino Superior do INEP, de 2016, este curso chegou a 379.738 matrículas no total, sendo que destas, 354.030 estão no setor privado (aproximadamente 67%), e no

setor público 25.738 (33%). Destas matrículas, o total de concluintes é de 62.514, de modo que 58.566 pertencem às instituições privadas de ensino superior e, 3.948 às IES públicas.

Gatti (2017) apresenta que, nos últimos três anos, no caso das licenciaturas, houve em torno de um milhão e trezentas matrículas em cursos presenciais e a distância, e destas, 57% estão nas instituições privadas. Mas, em relação à conclusão dos cursos, a autora afirma que "[...] o número de concluintes fica em torno de duzentos mil/ano, 33% em instituições públicas e 67% nas privadas" (GATTI, 2017, p. 729).

Quanto ao número de cursos ofertados, na modalidade a distância, conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2015), no período de 2010-2013, houve um crescimento de 35%, haja vista que, em 2010, foram ao todo 930 cursos ofertados e, em 2013, chegou-se a 1.258. Nos dados apresentados da Sinopse da Educação do Ensino Superior, em 2016, os cursos ofertados na modalidade EaD foram 1.662, destes 1.213 nas IES privadas e, 449 nas IES públicas. Em relação ao curso de Pedagogia (INEP, 2016), foram 140 ofertas de curso – 49 (público) e 91 (privado).

Essa amplitude de oferta traz questões a serem pensadas em relação à forma como são realizadas, em especial nas licenciaturas. Gatti (2017) elenca vários elementos que podem ser tomados como preocupação, para estudos e pesquisas, como o reducionismo de aspectos curriculares relevantes à formação, expansão de cursos na modalidade a distância com condições desfavoráveis quanto à profissionalização docente, e a redução da abordagem das didáticas e metodologias que favoreçam a formação para a docência em campos específicos.

A formação de professores possui como característica central, ser um espaço de profissionalização docente, no qual saberes e conhecimentos diversos estão presentes, e inerentes às vivências dos alunos, o que resulta num arcabouço teórico-prático para a prática pedagógica. A profissionalização docente decorre desse contexto formativo em conjunto com os fazeres ligados à realidade educativa, na qual estão contidas as políticas educacionais, as instituições, os sujeitos aprendentes, a relação com os pares e o contexto social mais amplo.

Sem uma formação específica para a docência, muitas vezes, nasce um espontaneísmo, no qual apenas o fazer cotidiano é concretizado por meio da repetição de modelos de outrem. Nesse caso, o profissional não possui clareza do que faz e o porquê desenvolve o trabalho daquela forma.

Assim, ratifica-se que, os cursos de formação docente são lugares por excelência para se discutir e desenvolver saberes concernentes ao trabalho com o conhecimento, matéria-prima do professor, seja para crianças, adolescentes ou adultos, ou nas modalidades presencial e a distância.

Os cursos de formação docente, na modalidade a distância, têm sido procurados por profissionais que buscam uma continuidade na sua formação, seja como primeira ou segunda licenciatura. Neste último caso, para suprir demandas formativas, principalmente quando atuam em áreas diferentes da sua formação inicial. Gatti (2017, p.730) destaca dados para comprovar este aspecto:

> Quanto aos professores atuantes nas redes públicas, estudo de Alves e Silva (2013) nos mostra dados sobre a proporção de professores dos anos finais do ensino fundamental e médio das escolas públicas que têm formação na área de atuação, conforme prescrito nas normas. Esse estudo mostra que, dos que lecionam Língua Portuguesa, somente 54% tem formação na área específica, em Biologia, 50%, em Matemática 38%, em Educação Física, 36%, em História, 34%, em Química, 33%, em Geografia, 29% e em Física, 17%. Considerando as regiões brasileiras, as maiores discrepâncias estão na região nordeste, e as menores discrepâncias estão na região sudeste. Isto nos sinaliza que temos muito que caminhar para prover as redes de ensino com docentes com formação em áreas específicas do currículo da educação básica.

A formação específica na área de atuação do professor dá-lhe subsídio teórico, metodológico/pedagógico, bem como a possibilidade de desenvolver, a partir da sua realidade de trabalho, melhorias em sua prática, o que é dificultado quando da ausência de uma base de conhecimentos acerca de seu objeto de ensino e, políticas públicas que não favoreçam o trabalho docente.

No contexto das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas do Estado do Paraná, em levantamento realizado quanto às pesquisas defendidas em programas de pós-graduação *Stricto Sensu*, na área da Educação, sobre a temática "Formação do professor da educação infantil em cursos na modalidade a distância" (PIETROBON, 2017), no período de 2010-2016, há oito (8) trabalhos que se aproximam do tema.

> Por meio do levantamento constatou-se que há trabalhos que abordam programas e cursos de formação inicial e continuada na modalidade à distância, mas com a preocupação referente à análise da gestão, da organização curricular, da qualidade, da inserção dos egressos, e da aplicabilidade de programas oferecidos por órgãos governamentais na escola. Assim, observa-se que a especificidade da formação do professor da educação infantil, em especial no curso de Pedagogia à distância, não foi tema centralizador dos trabalhos científicos visualizados (PIETROBON, 2017, p. 21.803).

Portanto, evidenciou-se que a temática da educação infantil em cursos de Pedagogia a distância, é um tema a ser tratado em pesquisas, considerando que esta é uma das áreas formativas prioritárias de serem trabalhadas.

Reitera-se que, a temática desta pesquisa originou-se a partir da prática docente da autora deste estudo, no curso de Pedagogia, nas modalidades presencial e a distância, sobretudo nas reflexões realizadas em capítulos de livros e artigos científicos que versaram acerca da formação do pedagogo para a atuação na primeira etapa da educação básica.

Estas reflexões relacionam-se aos saberes que dão base à ação docente com crianças, no que diz respeito à conceituação de criança, os vieses teóricos e metodológicos das pedagogias da infância, ou quanto ao trabalho pedagógico com áreas do conhecimento transpostos aos contextos das instituições educativas que atendem crianças de 0 a 5 anos, e as formas de acompanhamento do desenvolvimento das mesmas.

Assim, pensou-se na seguinte questão como norteadora da pesquisa: **Quais os contributos teóricos e metodológicos que um curso de Pedagogia a distância, de**

uma IES pública do Paraná, ofereceu à prática pedagógica de professores(as) na educação infantil?

Considerando a hipótese inicial, de que o curso de Pedagogia EaD pode indicar possíveis caminhos teóricos e metodológicos à prática pedagógica na educação infantil, tem-se as seguintes variáveis: a formação docente no curso de Pedagogia EaD, como variável independente; a prática pedagógica das(dos) professoras(es) investigadas(os), variável dependente. Como variáveis intervenientes, estão o meio no qual o sujeito da pesquisa está inserido, projeções/perspectivas profissionais, a idade e tempo de exercício.

No que tange ao objetivo geral, tem-se: Analisar que contributos teóricos e metodológicos foram trazidos à prática pedagógica de professores(as) da educação infantil, por meio do estudo de um curso de Pedagogia, na modalidade a distância, de uma Instituição de Ensino Superior Pública.

Quanto aos objetivos específicos estão assim propostos: Investigar se as disciplinas do curso em análise, na modalidade EaD, atenderam, em termos teóricos e metodológicos, à formação docente para a área da educação infantil; Identificar que saberes (disciplinares, pedagógicos, experienciais) se relacionaram à prática pedagógica na educação infantil, por meio da visão dos egressos de um curso de Pedagogia EaD; Verificar se a interação professores-alunos-conhecimento foi suficiente no curso investigado, para que a relação teórico-prática se efetivasse; Elaborar um produto educacional com foco em uma proposta de organização didático-pedagógica na educação infantil, para cursos de Pedagogia EaD[1].

Para atender às peculiaridades apresentadas, o presente estudo está organizado em capítulos que têm a intencionalidade de embasar e entrelaçar-se com os elementos da pesquisa realizada, via questionário e análise documental, bem como culminar com uma proposição para a prática pedagógica na educação infantil, no âmbito dos Estágios Supervisionados, em cursos de Pedagogia EaD.

O capítulo **A educação a distância no contexto brasileiro** discorre uma cronologia dos marcos históricos que antecederam a Educação a distância no Brasil. Traz suas bases legais a partir da LDB nº 9394/1996, a qual compreende a EaD como modalidade de ensino, de onde emergiram decretos que regulamentam as especificidades da referida modalidade. Assim, a reflexão da EaD como possibilidade promotora de inclusão é realizada, numa perspectiva de pontuar a responsabilidade e seriedade que uma proposta de curso de formação de professores necessita imprimir no atual contexto.

No tocante à discussão de uma base de saberes e conhecimentos à profissão docente, o capítulo **A formação de professores: campo de constituição de saberes e conhecimentos** disserta sobre o(a) professor(a) como alguém que é capaz de elaborá-los, mas para isso, necessita estar ancorado em uma base conceitual e teórica oriunda de processos formativos já vivenciados e da prática pedagógica nas instituições de ensino. Estes saberes e conhecimentos são construídos por meio da formação inicial e continuada das experiências profissionais dos professores e suas histórias de vida. O professor da educação infantil se caracteriza, também, como profissional que mobiliza saberes em sua atividade docente, que possui uma base epistemológica que determina, em muitos momentos, suas escolhas, sua forma de ensinar.

1. Os resultados deste último objetivo serão apresentados em volume à parte acerca desta pesquisa efetivada com egressos de um curso de Pedagogia EaD, de uma Instituição Pública de Ensino.

O capítulo seguinte, **O curso de Pedagogia: aproximações e distanciamentos entre duas modalidades** traz uma reflexão sobre o eixo central da formação no curso de Pedagogia - a docência e o lugar da formação do professor da educação infantil. Neste, há um delineamento acerca do lugar da educação infantil em documentos oficiais como a LDB nº 9394/1996 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), com foco no conceito de criança e nas propostas pedagógicas para esta etapa. Além disto, realiza-se uma discussão acerca da organização das situações de ensino para as crianças menores de seis anos, tomando as ciências e as diversas linguagens como áreas a serem exploradas nos itinerários trabalhados, com vistas à promoção do desenvolvimento das mesmas, considerando-as como seres participativos e sujeitos de direitos.

Os determinantes metodológicos, adotados para a execução desta pesquisa, encontram-se no capítulo **O percurso metodológico da pesquisa**. Neste, explicita-se o objeto de estudo, os sujeitos envolvidos na pesquisa, a contextualização do curso de Pedagogia EaD investigado, bem como o conceito de método e tipo de pesquisa referente ao estudo em questão. Encontra-se, ainda, no mesmo, o processo de aplicação do questionário piloto junto a uma amostra de egressos e, posterior envio aos juízes, docentes do ensino superior com titulação de doutor e com experiência na modalidade a distância, para análise e sugestões de alteração. Após esse processo, o próximo capítulo relata o envio final do questionário aos egressos.

A **Análise e discussão dos dados** contempla a apresentação dos dados coletados na etapa final, junto aos egressos do curso de Pedagogia EaD, numa população de 137 egressos, dos quais houve a efetividade de 51 participantes, amostra desta pesquisa. É possível visualizar nos dados que, embora o curso investigado, primeira oferta no período de 2011-2014, tenha desenvolvido o trabalho com diferentes saberes e conhecimentos necessários à prática pedagógica na educação infantil, ainda assim, os alunos tiveram dificuldades quanto ao entendimento de quais metodologias seriam as mais adequadas às crianças pequenas e como avaliá-las, conforme o que emergiu dos participantes da pesquisa.

E, por fim, as **Percepções finais da Pesquisa**, que constituem uma síntese do que foi alcançado com a efetivação do questionário junto aos egressos do curso investigado, considerando a problemática e os objetivos do estudo, e as dificuldades, limitações e proposições a partir do estudo empreendido. Destaca, também, pesquisas futuras a serem realizadas no campo da formação docente, tendo em vista a reestruturação de cursos de Pedagogia.

SUMÁRIO

A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO BRASILEIRO: ASPECTOS HISTÓRICOS E MARCOS REGULATÓRIOS

No intuito de retomar os marcos históricos que antecederam a Educação a Distância (EaD) brasileira, necessário se faz destacar que estes estiveram relacionados às primeiras iniciativas de cursos por correspondência de datilografia e noções para o trabalho no comércio. Como também, outras iniciativas foram implementadas com programas pelo rádio voltados ao âmbito educacional, nas décadas de 1920 e 1930, com cursos que traziam conhecimentos relativos à ciência.

Por meio da primeira rede de televisão brasileira, a TV Tupi, em 1950, é que ocorre a difusão de conteúdos voltados à formação profissional. Posterior a esta década, novas ações se concretizaram por intermédio da televisão, tais como cursos de 1º e 2º graus[1].

Com o advento da internet, ampliaram-se as possibilidades em termos de expansão da modalidade no Brasil. Mas, desde a década de 1970, as primeiras iniciativas de cursos na modalidade a distância foram realizadas pela Universidade de Brasília (UNB) em convênio com a *Open University* da Inglaterra. Na década de 1990, a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) também ofertou cursos na referida modalidade.

Por meio da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/1996, em seu artigo 80, a Educação a Distância é reconhecida como modalidade educacional:

> Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino à distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.
>
> §1º A educação à distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.
>
> §2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação à distância.
>
> §3º As normas para a produção, controle e avaliação de programas de educação à distância e a autorização para sua implementação, caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas.
>
> §4º A educação à distância gozará de tratamento diferenciado, que incluirá: I – custos de transmissão reduzidos em canais comerciais de radiodifusão sonora e de sons e imagens; II – concessão de canais com finalidades exclusivamente educativas; III – reserva de tempo mínimo, sem ônus para o Poder Público, pelos concessionários de canais comerciais (BRASIL, 1996, p. 25).

Antes desse marco, a EaD era compreendida como uma estratégia para a disseminação do conhecimento (OLIVEIRA et al, 2016). Após esse reconhecimento legal, os Decretos que vieram a posteriori objetivaram regulamentar questões específicas da

1. Ensinos Fundamental e Médio na atualidade.

EaD, como o credenciamento, avaliação de cursos e sua organização.

Dentre os Decretos, pode-se citar o 5.622/2005, que regulamenta o artigo 80 da LDB nº 9394/1996; o Decreto nº 5.773/2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino; e o Decreto 6.303/2007, que altera dispositivos dos Decretos 5.622/2005 e 5.773/2006. E, o mais recente, o Decreto 9.057/2017, que revoga o Decreto 5.622/2005.

As regulamentações deram-se num processo de expansão da modalidade no país, em especial quanto às instituições de ensino superior públicas, as quais passaram a integrar a Universidade Aberta do Brasil (UAB), a partir de 2005, com a oferta de cursos superiores, dentre estes a formação docente.

A partir desta circularidade de ações, busca-se, nesse capítulo, pontuar os marcos históricos da Educação a Distância no contexto brasileiro, bem como demonstrar que a modalidade teve uma evolução em termos legais.

Isto demarca que a mesma possui princípios, fundamentos e formas de organização para a implementação de propostas de cursos nas instituições de ensino, como o caso do curso de Pedagogia, o qual tem a função precípua de formar o docente para atuar na educação básica, desde a educação infantil.

AS GERAÇÕES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E OS MARCOS HISTÓRICOS DA EAD NO BRASIL

A Educação a Distância (EaD), como modalidade educativa, configurou-se, ao longo do século XX, com suporte em materiais de divulgação, meios de comunicação e, nas últimas décadas, na tecnologia digital, a qual pôde permitir com que a modalidade em questão atingisse maior abrangência em termos territoriais.

Sobre as gerações da EaD, Dias e Leite (2012) abordam que a primeira delas está calcada em cursos por correspondência, ainda na primeira metade do século XX, e focava as camadas menos privilegiadas, o que de certa forma tinha um princípio de democratizar o ensino para aqueles que não tinham como estar nos bancos escolares no ensino formal. Sobre isto, Anderson e Dron (2012) destacam que o uso do correio, para a divulgação de cursos por correspondência, possibilitou a formação profissional de muitos sujeitos.

A segunda geração, a partir do final da década de 1970, teve como suporte o processo das telecomunicações, o qual "[...] preserva o uso de material impresso e incorpora o uso da televisão e de videoaulas, audiocassetes e sistemas de telefonia [...]", que seria a Teleducação. (DIAS; LEITE, 2012, p. 11). Esta geração, para Anderson e Dron (2012), estaria relacionada às redes de produção massificadas – rádio, televisão e cinema, com a transmissão de programas educacionais focados na continuidade de estudos formais escolares.

A terceira geração diz respeito à era da aprendizagem em ambientes virtuais e redes de comunicação. Nesse caso, a internet tem oportunizado a ampliação do ensino a distância, não somente com cursos de curta duração, mas voltados à graduação e pós-graduação. O uso de áudios, vídeos, conferências pela web, promove o aprendizado de

forma mais interativa (ANDERSON; DRON, 2012).

Nesse contexto, Dias e Leite (2012) apontam que uma quarta geração ou ainda, uma quinta geração da EaD estariam definidas quanto ao uso mais aprimorado das novas tecnologias, com modelos mais flexíveis de aprendizado, envio de materiais e utilização dos recursos pelos usuários.

Embasando-se em Taylor (2001, p. 2, tradução nossa), tem-se que a implementação da internet diz respeito a um processo ligado à quarta geração da EaD, de forma que a quinta geração inicia-se pelo aprofundamento do uso da rede de computadores, com recursos mais sofisticados e formas de aprendizagem versáteis:

> Embora algumas universidades estejam apenas implementando a internet num modelo de quarta geração da educação à distância, uma quinta geração já está emergindo com base numa maior exploração das novas tecnologias. A quinta geração do ensino à distância é, essencialmente, uma derivação da quarta geração, que visa aproveitar os recursos da Internet e da Web[2].

Tendo o exposto como ponto de partida, entende-se que há três momentos que se sobressaem nas gerações da EaD, os quais se constituem num marco importante para o desenvolvimento da modalidade: o uso do correio primeiramente, com cursos de correspondência, os quais habilitavam muitas pessoas para um ofício; o suporte via rádio e televisão num segundo momento, por meio de programas educacionais a adultos para a conclusão de seus estudos na educação básica e, por fim, a internet como campo amplo para a divulgação de conhecimentos e com recursos diversos, tais como: sites de busca, ferramentas interativas, aplicativos, ambientes virtuais, redes sociais, entre outros.

Na última geração da EaD, quando já se tem a internet como propulsora dessa forma de educação, a modalidade em questão não ficou restrita a cursos voltados à aprendizagem de um ofício ou ao ensino secundário, mas ampliou-se em cursos de nível superior e de pós-graduação lato sensu.

Tomando como base as gerações da EaD apresentadas, buscou-se pontuar, por meio dos quadros a seguir, ações concretas na sociedade brasileira, no período de 1900 a 1990, que deram base ao que tornou-se a modalidade de educação a distância, amparando-se em Faria e Salvadori (2010), Costa e Oliveira (2013) e Associação Brasileira de Educação a Distância (2015):

PRIMEIRA GERAÇÃO	
DÉCADAS	**AÇÕES**
1900-1920	Na primeira década de 1990, já existiam publicações de jornais no Rio de Janeiro, com anúncios que ofereciam cursos por correspondência, dentre estes, o de datilografia. Em 1912, houve a oferta pelo Jornal *O Estado de São Paulo* de cursos por correio, pelo Instituto de *Sciencias Hermeticas.* Os cursos por correspondência foram uma área de interesse mesmo para instituições regulares de ensino, como a Faculdade Livre de Direito de São Paulo.

Quadro 1 - 1ª Geração da EaD
Fonte: Autoria própria

2. Although many universities are just beginning to implemente fourth generation distance education initiatives, the fifth generation is already emerging based on the further exploitation of new technologies. The fifth generation of distance education is essentially a derivation of the fourth generation, which aims to capitalize on the features of the Internet and the Web (TAYLOR, 2001, p. 2).

Os cursos de correspondência constituem as primeiras ações voltadas ao que se conhece na atualidade como educação a distância. Muitas instituições formais buscaram realizar cursos de curta duração com essa forma de socialização do conhecimento, as quais foram bem sucedidas, considerando que eram de interesse da população brasileira, que usufruía desse conhecimento, em grande medida, para sua área profissional.

SEGUNDA GERAÇÃO	
DÉCADA	**AÇÕES**
1920-1970	Em 1923, a criação da Rádio Sociedade e a educação pelo rádio, por meio de um projeto que visava divulgar a ciência pelo país, promovido pela Academia Brasileira de Ciência (ABC). Em 1934, por iniciativa de Roquette-Pinto[3], a criação da Rádio Escola Municipal, em parceria com a prefeitura do Rio de Janeiro. Tinha como objetivo popularizar conhecimentos exclusivos da ciência, com fim educacional. O Instituto Rádio Monitor, ligado ao ramo da eletrônica, criado por Nicolás Goldberger em 1939, tinha como foco o ensino a distância sobre manutenção dos equipamentos de transmissão. Criação do Instituto Universal Brasileiro em 1941, o qual oferecia formação profissional de nível elementar e médio, por Roquette-Pinto. No ano de 1947, criou-se a Universidade do Ar, em São Paulo, pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), do Serviço Social do Comércio (SESC) e Emissoras Associadas. A mesma tinha por objetivo o treinamento de comerciantes e a formação de empregados em técnicos comerciais. A TV Tupi, na década de 1950, primeira televisão no Brasil, traz uma proposta profissionalizante de educação, que também era encampado por Roquette-Pinto. Na década de 1960, por meio do Movimento de Educação de Base (MEB), concebido pela Igreja Católica e patrocinado pelo Governo Federal, havia educação de base em cerca de 14 estados, por intermédio das emissoras. Em 1969, houve o Curso Supletivo de Primeiro Grau, pelo Projeto Saci, o qual foi iniciado pelo Instituto de Pesquisas Espaciais do CNPq. Este curso foi ofertado para professores leigos, e difundido por rádio e TV. No final da década de 1960 e nos anos de 1970, o Ministério da Educação desenvolveu o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com a alfabetização funcional de jovens e adultos. O MOBRAL atuou em todo o território nacional. O surgimento do Projeto Minerva deu-se na década de 1970, o qual ofertava estudos supletivos para jovens e adultos, assim como a Fundação Roberto Marinho, que criou programa a distância, com materiais impressos e aulas que eram transmitidas aos alunos pela rádio e a TV. A Lei Federal nº 5692/71 (cap. IV) previa a expansão do ensino supletivo com a utilização de rádio, televisão, correspondência, para atingir maior número de alunos.

Quadro 2 - 2ª Geração da EaD

Fonte: Autoria própria

A segunda geração da EaD teve, como marcos históricos, a socialização do conhecimento por meio do rádio e a criação da primeira televisão brasileira – a TV Tupi.

3. Edgar Roquette-Pinto(1884-1954), nascido no Rio de Janeiro, é considerado o pai da radiodifusão brasileira. Era médico, professor, escritor, radialista, entre outras atividades. Foi membro da Academia Brasileira de Letras e da Academia Brasileira de Ciências (Fonte: http://www.radioemrevista.com/historia/edgard-roquette-pinto/. Acesso em 08/04/2016).

Os cursos propunham, num primeiro momento, a divulgação do conhecimento voltado ao campo da ciência, bem como cursos de formação profissional nos níveis básico e médio. Muitos programas foram desenvolvidos com o foco na formação de jovens e adultos do país, para sua expansão e atendimento ao maior número possível.

TERCEIRA GERAÇÃO	
DÉCADA	**AÇÕES**
1980-1990	Primeiras iniciativas de cursos a distância, pela Universidade de Brasília e a Universidade Federal do Mato Grosso. Em 1995, houve a criação da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED). Homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996), reconhecendo a educação a distância como modalidade de ensino.

Quadro 3 - 3ª Geração da EaD

Fonte: Autoria própria

A terceira geração constitui-se pela oferta de cursos de extensão e graduação a distância com a mediação via internet. Após o advento da internet e sua expansão, alguns programas e cursos que eram realizados por meio do rádio ou TV, passaram a ser oferecidos por esse novo meio de comunicação.

No que se refere à formação continuada de docentes e gestores, um exemplo de Educação a Distância, no início da década de 1990, foi o programa "Salto para o Futuro", iniciativa do Ministério da Educação (MEC) pela TV Escola. Seu início esteve vinculado à transmissão de programas de televisão e, na atualidade, o conteúdo informativo possui site próprio entre outras redes sociais.

Quanto aos cursos superiores, Moran (2002) destaca que a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) foi pioneira na implantação de cursos de licenciatura, em 1995, para o atendimento a professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Este fato culminou com a criação do Núcleo de Educação Aberta e a Distância, com a finalidade de realizar o curso de Pedagogia a distância.

Pode-se, assim, perceber que as ações voltadas à EaD, até a década de 1990, estavam vinculadas a cursos de curta duração para aprendizagem de ofícios ou ensino secundário, tomando-a mais como estratégia de ensino. Esta visão da EaD começou a modificar-se após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, o que será explicitado no item seguinte.

BASES LEGAIS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA A PARTIR DA LDB Nº 9.394/1996

Nesse cenário das ações voltadas à Educação a Distância no contexto brasileiro, pode-se ressaltar que, antes da LDB nº 9.394 de 1996, a Lei nº 5.692 de 1971 previa apenas no ensino supletivo a inserção de tecnologias da comunicação e informação para o atendimento de alunos em situação não presencial, o que se concretizou em programas

do governo federal como o MOBRAL[4] por exemplo, com o auxílio da rádio, televisão e por correspondência.

A homologação da LDB nº 9.394/1996 propiciou o *status* da Educação a Distância como modalidade educativa. Após a sua promulgação, uma série de documentos foram sendo organizados no sentido de regulamentar a EaD.

No Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, a Educação a Distância foi conceituada como forma de ensino, e tinha o foco na autoaprendizagem do sujeito por meio de diversas formas tecnológicas.

Este decreto determinou sobre a característica de flexibilidade da modalidade, especificando que as instituições que ofertassem cursos na modalidade a distância necessitavam de credenciamento e avaliação, tanto nos ensinos médio e profissional como cursos de graduação. Discorreu, também, sobre a possibilidade de aproveitamento de estudos realizados em cursos na modalidade presencial para cursos a distância e, reciprocamente. Este aspecto foi positivo, pois beneficiava o aluno que ao matricular-se em um curso diferenciado, poderia ter o direito de aproveitar disciplinas já finalizadas, desde que atendessem aos critérios mínimos como proximidade de conteúdos e carga horária dessas disciplinas.

O Decreto nº 2.561, de 27 de abril de 1998, definiu a competência para o credenciamento de instituições:

> Art. 11. Fica delegada competência ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, em conformidade ao estabelecido nos arts. 11 e 12 do Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, para promover os atos de credenciamento de que trata o §1º do art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, das instituições vinculadas ao sistema federal de ensino e das instituições de educação profissional em nível tecnológico e de ensino superior dos demais sistemas. (NR)
>
> Art. 12. Fica delegada competência às autoridades integrantes dos demais sistemas de ensino de que trata o art. 8º da Lei nº 9.394, de 1996, para promover os atos de credenciamento de instituições localizadas no âmbito de suas respectivas atribuições, para oferta de cursos a distância dirigidos à educação de jovens e adultos, ensino médio e educação profissional de nível técnico (NR) (BRASIL, 1998b, p. 1).

Os atos de credenciamento estavam subordinados ao Ministro da Educação, desde que cumpridas as exigências de composição das propostas na modalidade a distância, o que abrangeu desde o nível médio, técnico e cursos de graduação. O credenciamento era válido por cinco anos para a realização de cursos, o que estava sujeito a verificações por parte do Ministério da Educação (MEC), no caso de irregularidades.

Posteriormente, a Portaria nº 2.253 de 18 de outubro de 2001, regulamentou a inserção de disciplinas na modalidade a distância em cursos presenciais. A oferta das disciplinas na modalidade EaD não poderia ultrapassar 20% da carga horária total dos cursos presenciais. Esta mudança necessitava estar prevista na proposta do curso e nos

4. Movimento Brasileiro de Alfabetização: Programa criado pelo governo federal brasileiro, na década de 1970, com foco na alfabetização de jovens e adultos.

planos das disciplinas, com a devida aprovação dos órgãos competentes, podendo o aluno optar pela modalidade presencial ou EaD, conforme a disciplina.

Com esta Portaria, houve um avanço no sentido de flexibilizar as propostas de curso na modalidade presencial, permitindo a inserção no ensino do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e o aprendizado por meio de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

A Portaria nº 2.253/2001 foi revogada pela Portaria 4.059 de 10 de dezembro de 2004, a qual trouxe em seu bojo, os procedimentos para que cursos presenciais utilizassem de recursos tecnológicos na modalidade semipresencial em suas propostas, com a ênfase de que as atividades/disciplinas ofertadas não excedessem 20% da carga horária total do curso, e as avaliações das atividades ocorressem presencialmente.

Mas, mantém-se o entendimento de que, qualquer mudança na proposta do curso necessitava ser aprovada pelos órgãos competentes e que os planos das disciplinas fossem organizados conforme a mediação pretendida, calcada por recursos didático-tecnológicos e ambientes virtuais de aprendizagem, no caso.

A Portaria nº 4.059/2004 foi revogada pela Portaria nº 1.134 de 10 de outubro de 2016. Na primeira, regulamentou-se a oferta de disciplinas semipresenciais, nos cursos presenciais. A Portaria de 2016 apresenta os critérios da oferta de disciplinas na modalidade a distância, em cursos na modalidade presencial. Há, portanto, uma mudança de nomenclatura a ser adotada nas propostas dos cursos presenciais, para a efetivação de 20% da carga horária total dos mesmos, na modalidade a distância.

Em relação às regulamentações voltadas à Educação a Distância até o ano de 2004, no que tange à sua implementação no contexto educacional, Martins (2015, p. 17-18) sintetiza aspectos que considera emergentes dos documentos oficiais:

a. exigência de credenciamento específico de instituições e de autorização de cursos superiores de graduação e de programas de pós-graduação à distância, inclusive para instituições que gozam de autonomia universitária;

b. definição de que a educação superior à distância [...] é submetida às mesmas diretrizes curriculares e aos padrões de qualidade dos cursos: status legal e acadêmico do ensino presencial;

c. possibilidade de combinação de recursos pedagógicos e tecnológicos na oferta de cursos à distância, mas com a manutenção da obrigatoriedade de momentos presenciais;

d. exigência de integração entre o compromisso institucional da IES e os projetos pedagógicos dos cursos superiores à distância avaliados nos processos de credenciamento e autorização submetidos ao MEC.

Fica evidente nos Decretos e Portarias que vieram a regulamentar a EaD, partindo da LDB de 1996, que há uma exigência quanto às instituições, as quais venham a ofertar cursos EaD: estar devidamente credenciadas e tenham mecanismos de acompanhamento

interno das disciplinas ofertadas e das avaliações dos estudantes, a qual não se configura apenas via interação tecnológica, mas, sobretudo, presencialmente.

Na sequência, homologou-se o Decreto nº 5.622[5] de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o artigo 80 da LDB nº 9.394 de 1996, e definiu da seguinte forma a EaD, em seu Artigo 1º:

> Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação à distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas, em lugares ou tempos diversos (BRASIL, 2005a, p.1).

A Educação a Distância, compreendida como forma de ensino diferenciada, realizava suas ações educativas contando com o aparato tecnológico, metodologias, gestão e formas de avaliação que necessitavam ser específicas à modalidade, como estava expresso no § 1º do Artigo 1º do referido decreto:

> § 1º A educação à distância organiza-se segundo metodologia, gestão e avaliação peculiares, para as quais deverá estar prevista a obrigatoriedade de momentos presenciais para:
>
> I - avaliações de estudantes;
>
> II - estágios obrigatórios, quando previstos na legislação pertinente;
>
> III - defesa de trabalhos de conclusão de curso, quando previstos na legislação pertinente; e
>
> IV - atividades relacionadas a laboratórios de ensino, quando for o caso (BRASIL, 2005a, p. 1).

Disto decorreu a fixação dos momentos presenciais necessários para a implementação de cursos a distância, como provas, estágios supervisionados, defesas de trabalhos de conclusão de cursos e atividades de laboratório. Estas atividades presenciais deveriam estar previstas nas propostas dos cursos, com o fim de serem momentos de reflexão teórico-prática e investigativa, o que poderia ocorrer conforme um planejamento do curso, de acordo ao cumprimento das atividades realizadas, predominantemente, via Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

> Salienta-se, nesse quesito, a necessidade de se preverem avaliações presenciais que, de acordo com o contido no referido documento, até podem coexistir com as avaliações a distância, bem como a importância de se estabelecer controle de frequência dos estudantes nas atividades presenciais (COSTA, 2010, p. 45).

A organização dos momentos presenciais é fator essencial para se estabelecer

5. O Decreto 5.622/2005 revoga o contido no Decreto 2.494/1998.

um aprofundamento de temas ou organização de momentos do curso que favoreçam a formação profissional que se esteja implementando. Ainda, em relação a este ponto, Costa (2010, p. 46) complementa:

> Há que se ressaltar, aqui, que a obrigatoriedade dos momentos presenciais é entendida, na legislação educacional vigente, como sinônimo de garantia dos cursos superiores ofertados na modalidade a distância. Em função disto é que está explicitado no referido decreto que o projeto pedagógico do curso deve apresentar uma descrição de todas as atividades presenciais obrigatórias, entre as quais estão os estágios curriculares, a defesa de trabalho de conclusão de cursos e as práticas laboratoriais.

O Decreto nº 5.622/2005 especificou em termos de processos, duração e formas de implementação dos cursos EaD, e destacou que a mesma é uma modalidade educativa, com sua especificidade, mas que possui diferenças e formas de organização distintas da modalidade presencial.

Em seu Artigo 2º deixou explícito que a modalidade EaD poderia ocorrer desde a educação básica a programas de doutorado, definindo formas de atuação, credenciamento, acompanhamento, validação e aproveitamento de estudos, em todos dos níveis.

Assim como, elucidou que os cursos pensados na modalidade a distância, deveriam ter a mesma duração que os cursos promovidos pelas instituições na modalidade presencial, conforme Artigo 3º, § 1º. Este último aspecto é passível de destaque, pois há muitas críticas, em especial na formação docente, que dizem respeito à criação de cursos pós-LDB, com menor duração, no âmbito dos Institutos e/ou Centros Educacionais Superiores, o que provocou um aligeiramento e empobrecimento de saberes profissionais, sem o enfoque da pesquisa permeando a composição teórico-prática da formação.

Costa (2010), sobre o Decreto nº 5.622/2005, comenta que o fato deste ter sido ampliado em relação ao anterior, refletiu uma necessidade de se regulamentar de forma mais específica e com concretude a modalidade a distância, com seus fins e meios necessários.

O Decreto nº 5.622/2005 esteve em vigência até o ano de 2017, quando foi revogado diante da homologação do Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. E, na sequência, a Portaria nº 11, de 20 de junho de 2017, a qual tem a função de organizar especificidades quanto ao credenciamento e recredenciamento de cursos na modalidade a distância e, a organização dos polos de atendimento de EaD.

Sobre o Decreto nº 9.057/2017, este retoma o conceito de educação a distância, como modalidade de ensino, a qual necessita da mediação didático-pedagógica por meio das TIC, além de políticas adequadas, acesso, formas de avaliação e acompanhamento que sejam decorrentes da sua especificidade.

O Decreto prevê que a educação básica e educação superior possam ser ofertadas na modalidade EaD, conforme seu Artigo 2º (BRASIL, 2017a). Também, mantém a oferta do Ensino Fundamental em situações emergenciais, conforme o Artigo 9º:

> Art. 9º A oferta de ensino fundamental na modalidade a distância em situações emergenciais, previstas no § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996, se refere a pessoas que:
>
> I - estejam impedidas, por motivo de saúde, de acompanhar o ensino presencial;
>
> II - se encontrem no exterior, por qualquer motivo;
>
> III - vivam em localidades que não possuam rede regular de atendimento escolar presencial;
>
> IV - sejam transferidas compulsoriamente para regiões de difícil acesso, incluídas as missões localizadas em regiões de fronteira; ou,
>
> V - estejam em situação de privação de liberdade (BRASIL, 2017a, p. 2).

Os momentos presenciais (provas, estágios, defesas de Trabalhos de Conclusão de Curso, entre outros) devem estar previstos nos projetos de curso ou Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das IES, conforme se estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais de cada curso[6]:

> Art. 4º As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstos nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação à distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2017a, p. 1).

Em relação aos polos que atendem alunos dos cursos a distância, estes deverão ter, obrigatoriamente, condições físicas, materiais, e com aparatos tecnológicos que possam dar aos mesmos, condições de atendimento, sobretudo, para a as atividades presenciais (BRASIL, 2017a).

No Artigo 11, o Decreto nº 9. 057/2017 expõe que as instituições privadas deverão solicitar credenciamento de cursos. É permitida a solicitação de credenciamento exclusivamente para a educação a distância, tanto para cursos de graduação quanto cursos *lato sensu*. Entretanto, a oferta de cursos de graduação é condição indispensável. Isto posto, abrirá uma imensa gama de solicitações de credenciamento, o que pode, em muitos casos, abrir ainda mais a possibilidade da educação e do ensino serem tratados com fins mercadológicos.

> Art. 11. As instituições de ensino superior privadas deverão solicitar credenciamento para a oferta de cursos superiores na modalidade a distância ao Ministério da Educação.

6. Site do Ministério da Educação com a relação dos cursos de graduação que possuem as Diretrizes Curriculares: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12991. Acesso em 28 de julho de 2017.

> § 1º O credenciamento de que trata o ***caput*** considerará, para fins de avaliação, de regulação e de supervisão de que trata a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, a sede da instituição de ensino acrescida dos endereços dos polos de educação a distância, quando previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico de Curso.
>
> § 2º É permitido o credenciamento de instituição de ensino superior exclusivamente para oferta de cursos de graduação e de pós-graduação ***lato sensu*** na modalidade a distância.
>
> § 3º A oferta de curso de graduação é condição indispensável para a manutenção das prerrogativas do credenciamento de que trata o § 2º.
>
> § 4º As escolas de governo do sistema federal credenciadas pelo Ministério da Educação para oferta de cursos de pós-graduação ***lato sensu*** poderão ofertar seus cursos nas modalidades: presencial e a distância
>
> § 5º As escolas de governo dos sistemas estaduais e distrital deverão solicitar credenciamento ao Ministério da Educação para oferta de cursos de pós-graduação ***lato sensu*** na modalidade a distância (BRASIL, 2017a, p. 3).

Destaca-se que este Decreto abre a possibilidade de pedido de credenciamento da educação a distância a instituições que não possuem cursos correlatos na modalidade presencial, o que pode ser preocupante em termos de qualidade dos aspectos didático-pedagógicos veiculados, e isto chama a atenção.

Algo que fica visível neste Decreto é a necessidade de que os Projetos de Curso estejam articulados ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), para seu credenciamento e recredenciamento, tanto no que diz respeito aos recursos materiais, humanos, físicos, dentre outros (Art. 11, § 1º; Art. 13; Art. 19, § 2º).

Quanto às instituições de ensino superior federais, estaduais e distritais, quando detentoras de autonomia, podem ofertar cursos de ensino superior EaD se já possuírem o credenciamento, conforme Artigo 14:

> As instituições de ensino credenciadas para a oferta de educação superior na modalidade a distância que detenham a prerrogativa de autonomia dos sistemas de ensino federal, estadual e distrital independem de autorização para funcionamento de curso superior na modalidade a distância.
>
> Parágrafo único. Na hipótese de que trata o ***caput***, as instituições de ensino deverão informar o Ministério da Educação quando da oferta de curso superior na modalidade a distância, no prazo de sessenta dias, contado da data de criação do curso, para fins de supervisão, de avaliação e de posterior reconhecimento, nos termos da legislação específica (BRASIL, 2017a, p. 4, grifos do autor).

No que tange aos cursos de Mestrado e Doutorado a distância, o Artigo 18 delimita que: "A oferta de programas de pós-graduação **stricto sensu** na modalidade a distância

ficará condicionada à recomendação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, observadas as diretrizes e os pareceres do Conselho Nacional de Educação" (BRASIL, 2017a, p.4, grifo do autor).

O Decreto nº 9.057/2017 flexibiliza o credenciamento de cursos na modalidade a distância, mantendo as premissas básicas do Decreto nº 5.622/2005, quanto ao acompanhamento e avaliação de cursos para aprovação, além dos aspectos de avaliações presenciais dos mesmos, o que pode garantir, se estes momentos forem bem planejados, uma melhor garantia na qualidade do curso em desenvolvimento, entretanto, este não é o único fator que a favorece.

Retomando a linha do tempo, quanto aos ritos regulatórios, o Ministério da Educação (MEC) instituiu o Decreto nº 5.773, em 09 de maio de 2006, o qual dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino; este decreto traz elementos específicos do que se ensejava enquanto Reforma Universitária. Os órgãos competentes para o cumprimento das funções, que definem o decreto, estão explícitos no seu Artigo 3º:

> Art. 3º As competências para as funções de regulação, supervisão e avaliação serão exercidas pelo Ministério da Educação, pelo Conselho Nacional de Educação - CNE, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, e pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior - CONAES, na forma deste Decreto (BRASIL, 2006a, p. 1).

No que tange à Educação a Distância, embora se tenham questões inerentes à mesma, o credenciamento e avaliação das instituições passou integradamente à Secretaria de Educação Superior, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (quando for o caso) e Secretaria de Educação a Distância[7], conforme prevê o Artigo 26 do decreto:

> Art. 26. A oferta de educação a distância é sujeita a credenciamento específico, nos termos de regulamentação própria.
>
> § 1º O pedido observará os requisitos pertinentes ao credenciamento de instituições e será instruído pela Secretaria de Educação Superior ou pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, conforme o caso, com a colaboração da Secretaria de Educação a Distância.
>
> § 2º O pedido de credenciamento de instituição de educação superior para a oferta de educação a distância deve ser instruído com o comprovante do recolhimento da taxa de avaliação in loco e documentos referidos em regulamentação específica.
>
> § 3º Aplicam-se, no que couber, as disposições que regem o credenciamento e o recredenciamento de instituições de educação superior (BRASIL, 2006a, p. 8-9).

7. A Secretaria de Educação a Distância (SEED/MEC) foi extinta do Ministério da Educação em janeiro de 2011.

Neste artigo, observa-se que a educação a distância foi tratada com viés distinto, entretanto, caso haja elementos que não se enquadrem em alguma legislação pertinente à Educação a Distância, seguem-se as regulamentações que dizem respeito à Educação Presencial, tanto no credenciamento de instituições e cursos quanto para sua aprovação no caso de recredenciamento.

Sequencialmente ao Decreto anterior, publicou-se o Decreto nº 5.800 de 08 de junho de 2006 (BRASIL, 2006c), que dispõe sobre a Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo a seguinte definição e objetivos:

> Art. 1º Fica instituído o Sistema Universidade Aberta do Brasil UAB, voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no País.
>
> Parágrafo único. São objetivos do Sistema UAB:
>
> I oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
>
> II oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
>
> III oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
>
> IV ampliar o acesso à educação superior pública;
>
> V reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
>
> VI estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e,
>
> VII fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

A UAB foi criada tendo como premissa de que a educação superior poderia ser ampliada via educação a distância. Constitui-se por uma rede de instituições públicas de ensino superior, com o fim de ofertar cursos de EaD, tendo a prioridade de atendimento a professores da educação básica que se encontram em exercício da profissão, mas que não tiveram, ao longo da sua carreira, a possibilidade de profissionalizar-se em nível superior[8].

Nesse sentido, Costa & Oliveira (2013) afirmam que o sistema UAB, enquanto programa, possibilitou que cursos de ensino superior fossem expandidos e pudessem

8. A Universidade de Brasília (UNB) já desenvolvia cursos a distância desde a década de 1970, e a Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) ofertou cursos de licenciatura a partir de 1995, com pioneirismo na EaD.

chegar a localidades interioranas, por meio da integração entre as Instituições que atendem o Ensino Superior, bem como Estados e Municípios.

A expansão do ensino superior a distância vem se concretizando, tanto no setor público quanto privado, mas esse crescimento necessita ser acompanhado e avaliado para que a finalidade da educação não se transforme apenas em um produto, como observam as autoras Gatti, Barretto & André (2011, p. 105):

> A experiência em países que se utilizam dessa modalidade formativa inicial, como Austrália, Inglaterra e Estados Unidos, mostra cuidados na sua expansão e na forma de implementação. Cursos a distância demandam equipes docentes com boa formação e formação quanto a aspectos específicos da modalidade; exigem tecnologias sofisticadas e ágeis, materiais bem produzidos e testados, polos bem instalados, monitores ou tutores bem formados, apoiados e acompanhados – tanto nos conhecimentos de áreas como no uso de tecnologias educacionais –, sistemas de controle bem delineados com pessoal adequado, avaliação da aprendizagem em formas consistentes, entre outros cuidados.

Por estas observações, em torno do cuidado na oferta da modalidade a distância, destaca-se que a questão da formação dos profissionais formadores não é estabelecida através de decretos ou explicitada a necessidade de criação de um programa específico para tal.

Esta necessidade de maiores investimentos para os profissionais formadores em cursos EaD conduz a muitos entraves, principalmente porque os profissionais que trabalham nesta modalidade em instituições que congregam a UAB, tomam a educação presencial como ponto de partida, e tentam enquadrá-la nos ambientes virtuais de aprendizagem, dentre outros materiais produzidos.

Assim sendo, a questão da qualidade de oferta é afetada, além da falta de estrutura para o funcionamento dos cursos e precarização do trabalho, via pagamento de bolsas a tutores e professores, sem uma política de contratação e efetivação dos profissionais.

Sobre este tema da qualidade do ensino EaD emergem inúmeras análises e em diferentes vieses. Optou-se por explicitar a visão de Malanchem (2015, p. 46):

> Observamos, também, na fala dos autores que defendem a EaD como forma de democratizar a educação uma preocupação com a questão da qualidade e das políticas disseminadas pelo governo. Todos afirmam que por meio da implantação da EaD pode-se garantir a inclusão digital e social, porém é necessário cuidado para não se perder a qualidade do processo de ensino.

Embora a EaD auxilie no atendimento em problemas que exigem emergência, como exemplo a formação em nível de ensino superior de professores que não a possuem, esta acabou tornando-se um segmento de mercado, especialmente em instituições privadas, que se voltaram para propostas de cursos com objetivo técnico e instrumental, desvinculado da pesquisa e de uma relação mais aprofundada no âmbito da teoria e da prática. Dessa maneira, em muitos contextos, a modalidade a distância foi tomada como formação aligeirada, de curto prazo, com propostas fragilizadas.

Em atenção à questão da qualidade na modalidade EaD, o Ministério da Educação

lançou, no ano de 2007, um documento intitulado **Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância**, com o objetivo de definir princípios e critérios para esse trabalho. Neste documento, a Educação é compreendida como processo, independentemente de ser a distância.

Quanto à proposta de curso EaD, os Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância (2007) ressaltam que esta necessita ser organizada com vistas ao atendimento da legislação, sem deixar de incluir conceitos que englobam o que se quer em termos de formação humana e profissional, concepção de educação e currículo, sistemas de comunicação, a equipe de apoio e multidisciplinar, os materiais, formas de avaliação, a gestão acadêmica e administrativa e, o financiamento que se pretende dispor.

No tocante ao polo presencial dos cursos, o referido documento o especifica como espaço de ampliação do atendimento e desenvolvimento das atividades, mas que necessitam ter uma estrutura e condições mínimas para tal, caso contrário, recai-se na falta de qualidade. Então, este mínimo necessário diz respeito "[...] a disponibilidade de biblioteca, laboratório de informática com acesso a Internet de banda larga, sala para secretaria, laboratórios de ensino (quando aplicado), salas para tutorias, salas para exames presenciais [...]" (BRASIL, 2007a, p. 26).

Partindo do princípio que as Instituições de Ensino Superior, ao realizarem suas proposições de cursos, pretendem alcançar um bom nível de aproveitamento por parte de seus estudantes, o atendimento que propõe o Referencial de Qualidade para a Educação Superior a Distância (2007) é o ponto de partida para que as ações nessa modalidade venham a ser fundamentadas e compreendidas como processo educativo e formativo.

Ainda em 2007, foi homologado o Decreto nº 6.303, em 12 de dezembro (BRASIL, 2007b), que estabelece as normas de solicitação, reconhecimento e pedidos de novos credenciamentos de cursos a distância, sejam sequenciais, de graduação, *lato sensu* e *stricto sensu*. Este decreto revogou Artigos dos Decretos nº 5.622/2005 e o Decreto nº 5.773/2006.

Há, portanto, uma periodicidade quanto à análise e avaliação nas instituições que ofertam a modalidade EaD, para seus devidos credenciamentos e reconhecimentos de cursos, conforme critérios e níveis de atendimento de qualidade.

Sobre a avaliação das Instituições de Ensino Superior, Dias e Leite (2012, p. 22) realizam a seguinte explicação, quanto ao que se expõe:

> Cabe registrar que as instituições de Ensino Superior e os cursos de graduação presenciais e a distância têm passado por rigoroso processo de avaliação, sob a responsabilidade do Inep, que coordena o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). O Sinaes foi criado pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, que instituiu a avaliação das instituições de educação superior, de cursos e do desempenho dos estudantes de forma integrada. Para que possa atender à demanda nacional de avaliação das instituições e dos cursos, o Inep montou um Banco de Avaliadores do Sinaes (BASis). À medida que haja demanda por parte das instituições para seu credenciamento, autorização de curso, abertura de polo de EAD, comissões de avaliadores são designadas pelo Inep para realizar a avaliação. Esses avaliadores são devidamente capacitados pelo Inep e realizam a avaliação

> com base em instrumentos de avaliação especificamente desenvolvidos para este fim e que estão em contínuo processo de avaliação e aperfeiçoamento.

A avaliação de cursos é realizada de forma constante, com instrumentos específicos, para a continuidade da oferta, bem como inferem sobre as necessidades que são requeridas para os cursos avaliados.

Além da questão de avaliação de curso, cabe destacar que, foram aprovadas, pelo Parecer nº 564/2015, as **Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância**. De maneira que,

> [...] os referenciais decorrentes destas, são indutores da qualidade, constituindo-se em instrumentos legais imprescindíveis para que cada IES institucionalize o seu projeto de EaD, à luz da missão institucional, da visão de mundo e do contexto regional, expressos no PDI/PPI/PPC. Assim, a autonomia didático-pedagógica é resguardada e explicitada na diversidade de modelos e de abordagens epistemológicas e metodológicas, desde que referenciadas nestas Diretrizes e nos padrões de qualidade nacionais delas decorrentes (BRASIL, 2015b, p. 20).

Quando se pensa num documento que explicita uma diretriz, este representa um caminho a trilhar para se chegar a algo ou a algum lugar.

No caso específico da Educação a Distância, embora as Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância (2015) tragam a discussão sobre a legalidade que necessita ser observada na composição das propostas de cursos e a estrutura de funcionamento necessária, também deixa claro que as formas de atuação dos mesmos podem, em certa medida, atender à sua realidade quanto a metodologias e formas que abranjam o ensinar e o aprender, desde que atendam aos elementos indicados nos documentos oficiais.

No Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, a educação a distância aparece como estratégia para a ampliação de vagas no ensino superior, em especial em projetos de formação docente, tanto inicial quanto continuada.

Observa-se que, na meta 10 do Plano Nacional de Educação (2014), relacionada à educação de jovens e adultos e integrada à educação profissional, a educação a distância surge como estratégia para a oferta de cursos na educação do campo, quilombolas e populações itinerantes. Isto denota que a EaD foi pensada como meio de propiciar a integração dos sujeitos que não possuem acesso à educação formal/presencial, o que pode, em certa medida, elevar a taxa esperada, de incremento de 25% das matrículas da educação de jovens e adultos.

Este fato da EaD ser utilizada como estratégia para a ampliação do número de vagas aparece na meta 11 do PNE, a qual se refere à educação profissional de nível médio.

Na meta 12 do PNE, a EaD é citada quanto a ampliação de oferta do ensino superior, por meio da interiorização das instituições federais, com a Universidade Aberta do Brasil, como forma de conseguir-se essa concretização, tanto na formação inicial quanto continuada em cursos de especialização *lato sensu.*

Para a formação de professores, na meta 13 do PNE, aborda-se sobre a elevação

da qualidade do ensino superior e, especificamente, em relação aos cursos de licenciatura e Pedagogia, quando se faz necessária a aplicação de questionário para aferir a qualidade, pontuando na sequência que a qualidade pode ser melhorada a partir da realização de pesquisa institucionalizada e articulada a programas de pós-graduação.

> A EAD é citada, também, na meta que trata da elevação do número de matrículas na pós-graduação ***stricto sensu***, meta 14, especialmente na estratégia 14.4, que destaca a necessidade de "expandir a oferta de cursos de pós-graduação ***stricto sensu*** utilizando metodologias, recursos e tecnologias de educação a distância, inclusive por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB" (BRASIL, 2011) (COSTA; OLIVEIRA, 2013, p.110).

As autoras ressaltam que a EaD no PNE é pensada como estratégia para ampliar a oferta de cursos de ensino médio e superior, contudo, com ressalvas, pois considera-se como foco a elevação da qualidade de cursos presenciais. A EaD é uma ferramenta que pode possibilitar a democratização do ensino e, no PNE há esse reconhecimento.

> Assim, ao reconhecer EAD como estratégia de democratização do acesso, sobretudo na educação de jovens e adultos e na educação profissional, além da formação continuada, por meio da UAB, não é demais questionarmos a omissão do PNE em relação à EAD na formação inicial de professores.

> Cabe enfatizar que as discussões realizadas na Conae foram decisivas para a definição do papel da EAD na educação brasileira, nos próximos dez anos. A EAD, no projeto de lei para o novo PNE, tomando como base de comparação o plano anterior, PNE (2001-2011), no qual a EAD foi contemplada com um capítulo explicitando-a como importante modalidade na democratização do ensino, principalmente no Ensino Superior, perdeu espaço, fato que causa estranhamento, visto que a sociedade brasileira possui uma grande necessidade de ampliação do atendimento educacional em todos os níveis de ensino (COSTA; OLIVEIRA, 2013, p. 110).

Importante este aspecto frisado pelas autoras, que a EaD foi pensada como estratégia nas metas referentes à expansão das matrículas no ensino médio, profissional e no ensino superior e, não como uma meta específica, tendo-a como modalidade que carece de incentivo e estruturação para, de fato, contribuir para a melhoria da qualidade no ensino e ampliação do acesso em todos os níveis de ensino, o que ainda está num vir a ser.

Diante disso, a finalidade deste capítulo foi de trazer a regulamentação referente à Educação a distância, esta entendida como modalidade educativa. Compreende-se, a partir desta apresentação, que a legislação no campo da educação a distância é algo que sempre necessita estar em discussão, considerando que é recente em termos históricos no Brasil, e que pela questão territorial, cultural e econômica, muitas são as nuances, proposições e ações diferenciadas.

A formação de professores, na modalidade a distância, ao ser realizada desde a década de 1990, exigiu dos profissionais que nela atuam, o estudo e a pesquisa sobre formas de interação nos ambientes virtuais de aprendizagem, o que levou à constituição de saberes e habilidades que não estavam previstos na modalidade presencial. Porém, os saberes relativos a cada área de formação profissional docente precisam manter o seu

cerne teórico e epistemológico, pois a prática demanda esta base dos futuros profissionais.

O capítulo que segue trata da formação de professores e a discussão acerca dos saberes e conhecimentos docentes a ela concernentes.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMPO DE CONSTITUIÇÃO DE SABERES E CONHECIMENTOS

A formação docente, quando ofertada na modalidade a distância, possui sua particularidade enquanto um processo que tem a tecnologia como mediação pedagógica.

Logo, nessa modalidade, há muitos conhecimentos, habilidades, espaços diferenciados de interação entre os interlocutores, que exigem dos profissionais que atuam, nesse campo, constante análise e avaliação dos procedimentos que são utilizados para que os alunos, em formação inicial, possam desenvolver saberes que sirvam de base à sua profissão.

Os saberes que compõem uma base de conhecimento dos(as) professores(as) têm sido estudados, com maior ênfase a partir da década de 1990, com o viés de que o professor é alguém que mobiliza e pode elaborar conhecimento para a sua prática pedagógica, portanto é alguém que reflete e age num contexto social e histórico.

Na sua ação, o(a) professor(a) pode discutir com os pares suas propostas, interagir com seus alunos(as)/crianças, implementar projetos, repensar sua didática, realizar propostas que venham ao encontro das situações-problemas do cotidiano, gerando outros olhares sobre o objeto que se está estudando.

Para o trabalho com a gama diversa de conhecimentos necessários à formação inicial docente, os cursos necessitam, ao trazer a docência como eixo de suas discussões, propor um modelo formativo que não se restrinja à racionalidade técnica (SCHÖN, 1997).

A racionalidade técnica diz respeito a um modelo de curso de formação que, primeiro instrui o professor com conhecimentos vários (fundamentos, técnicas pedagógicas, conceitos, entre outros) e, em uma segunda parte do curso, esses conhecimentos serão colocados em prática, sem se reportar a situações reais, pesquisas, ações possíveis que possam ser implementadas desde o primeiro ano de formação.

Na atualidade, tem-se a ideia do professor como alguém que racionaliza sobre o que realizar em sua ação com as crianças, quanto ao currículo escolar, sobre seu planejamento didático-pedagógico, a avaliação de seus alunos, e o contexto educacional mais amplo. Assim, o professor é compreendido, desde a sua formação inicial, como sujeito pensante, e que no ambiente da escola pode realizar mudanças contextuais, analisar situações de ensino-aprendizagem e realizar ações que possam modificar aquilo que não está de acordo com as suas convicções pedagógicas.

Desta maneira, há saberes no âmbito da experiência que traduzem o viés teórico e epistemológico que o professor carrega, por meio de suas ações, crenças, formas de pensar a gestão, o planejamento e a avaliação do processo pedagógico.

No processo de construção desta base epistemológica, há toda uma subjetividade que emerge, tanto por parte do professor quanto dos alunos(as). No caso específico do professor da educação infantil, objeto deste estudo, isto não é diferente. A base epistemológica adquirida pelo professor irá possibilitar-lhe escolher as pedagogias que forem viáveis, no intuito de realizar o atendimento à criança como ser participativo, histórico, social e cidadã de direitos.

FORMAÇÃO E EPISTEMOLOGIA DOCENTE: ANCORAGEM PARA A PRÁTICA PROFISSIONAL

A formação profissional dos professores está sintonizada com o seu modo de vida, no que diz respeito aos aspectos social, econômico, histórico e educacional vivenciados pelos mesmos.

O aspecto social refere-se ao lugar onde o professor vive, suas relações com outras pessoas, os espaços sociais e culturais que frequenta. No âmbito econômico estão suas fontes de renda, meios de sobrevivência e como se relaciona com isto. Já no aspecto histórico, está a questão de que o mesmo age num mundo que se move por acontecimentos, e que envolve a questão do tempo histórico no qual o indivíduo se encontra. A esfera educacional situa o professor em um nível de conhecimentos, que vai conquistando em termos acadêmicos, o que o conduz a certos patamares no campo do saber.

De uma forma ou de outra, esses aspectos interferem nos momentos em que os professores em formação estão realizando seus estudos, práticas e interações nas instituições de nível superior. Esses profissionais trazem de suas vidas e de suas experiências, suas próprias visões sobre o que é ser docente, o que poderão aprimorar e refletir com mais profundidade nesse processo.

Entretanto, a partir da década de 1980, instauram-se amplas discussões sobre o papel do professor em seu contexto de trabalho, seja pelo viés do professor reflexivo, da busca por uma identidade profissional, do reconhecimento pelo professor enquanto profissional intelectual, ou do prático reflexivo (ZEICHNER, 1993; SCHÖN, 1997; GIROUX, 1997; entre outros).

Todos os vieses estabelecidos, desta década em diante, sintonizaram para um aspecto em comum: pensar o profissional docente como alguém capaz de realizar escolhas, construir seus itinerários de práticas e, não apenas executar um plano externo ao seu contexto escolar. Assim, o professor é reconhecido como alguém que possui uma capacidade de elaboração tanto teórica, quanto procedimental e prática.

Demarcando este processo de mudança conceitual, pode-se dizer que todas as teorias que vieram a desestabilizar o modelo de racionalidade técnica da formação profissional foram propícias a olhares diferenciados que se estabeleceram nas décadas posteriores.

O modelo de racionalidade técnica (SHÖN, 1997) se faz presente em cursos de formação docente, quando se separam os conhecimentos científicos dos demais conhecimentos vinculados a ações reais nas instituições escolares, ou de discussões analíticas que possam levantar possíveis caminhos para que a relação teórico-prática se estabeleça.

Os cursos de formação docente, neste modelo, primeiro priorizam os conhecimentos técnico-teóricos, de modo que os conhecimentos ligados a um campo prático são secundários em relação aos primeiros. O que se sobressai é a técnica de como fazer. Isto acaba por gerar uma dicotomia entre ambos: conhecimento técnico-teórico x conhecimento prático.

Na tentativa de superação do modelo mencionado, o modelo de racionalidade prática

veio a contrapor quando se aborda a relação teoria e prática na formação docente. Este modelo visa romper com uma perspectiva "[...] linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática na sala de aula" (GÓMEZ, 1997, p. 102).

Continuando na linha de pensamento de Gómez (1997), o cerne da discussão da formação docente nesta perspectiva diz respeito à complexidade que é o contexto da escola, o que deriva na necessidade do professor trabalhar nas instituições educativas resolvendo situações do cotidiano, por meio de interação do conhecimento e da técnica, de modo inovador.

Na ação do professor há uma mobilização de conhecimentos tácitos, os quais são reelaborados a partir do contexto que se apresenta. Mas, este processo não é (ou não pode ser) desprovido de análise aprofundada por parte do docente, caso contrário, o sentido de ensinar e aprender se esvazia, e recai-se na cópia e mera memorização dos conteúdos.

Sobre o repensar em outras maneiras de se pensar a formação docente, de modo a não dicotomizá-la, Nóvoa (1999, p. 26) dá um direcionamento perspicaz para a análise da temática:

> A formação de professores é, provavelmente, a área mais sensível das mudanças em curso no sector educativo; aqui não se formam apenas profissionais; aqui produz-se uma profissão. Ao longo da história, a formação de professores tem oscilado entre modelos acadêmicos, centrados nas instituições e em conhecimentos "fundamentais", e modelos práticos, centrados nas escolas e em métodos "aplicados". É preciso ultrapassar esta dicotomia, que não tem hoje qualquer pertinência, adoptando modelos profissionais, baseados em soluções de partenariado entre as instituições de ensino superior e as escolas, com um reforço dos espaços de tutoria e de alternância.

Para o autor, a formação profissional deveria integralizar os saberes profissionais, o contexto dos cursos de formação docente universitários e as instituições de educação básica, além de se revisar acerca da natureza da função profissional, o que demandaria repensar o currículo dos cursos de formação docente.

Nesse propósito de repensar o que há de necessidades para a formação docente, evidencia-se a emergência em se pensar a respeito de uma epistemologia para o campo profissional.

Enquanto teoria do conhecimento, a epistemologia embasa a prática docente em contextos socialmente situados, como um estudo mais acurado acerca do saber, do conhecimento, como também "[...] é parte da filosofia que se ocupa especialmente do estudo crítico da ciência em seu detalhamento prático, isto é, da ciência como produto e como processo [...]" (GAMBOA, 2012, p. 29).

Quando se trata da construção do conhecimento em sala de aula, Becker (s.d., p. 06) explica que a base epistemológica do professor define as práticas que irão se desenvolver, considerando que esta base é oriunda, em grande medida, da sua formação ao afirmar que,

> [...] uma simples mudança de concepção epistemológica não garante, necessariamente, uma mudança de concepção pedagógica ou de prática escolar, mas sem essa mudança de concepção - superando o empirismo e o apriorismo - certamente não haverá mudança profunda na teoria e na prática de sala de aula. A superação do apriorismo e, sobretudo, do empirismo é condição necessária, embora não suficiente, de avanços apreciáveis e duradouros na prática docente. Pensamos, por isso, que o movimento próprio do processo de construção do conhecimento deve impregnar a sala de aula, em particular, e o sistema educacional, em geral. A sala de aula deve ser inserida na História e no espaço social. O compromisso da Escola deve ser o de construir o novo, superando o arcaico, e não o de repetir, interminavelmente, o antigo.

A partir deste entendimento, é possível afirmar que a base epistemológica do professor é um campo de estudos e de reflexão em evidência e, que vem sendo explorado por diversos autores no intuito de construir uma epistemologia da prática profissional ou da ação docente.

Sobre o campo de estudos da epistemologia da prática, Tardif (2002, p.255) define o mesmo como uma seara que exige pesquisas e a continuidade de trabalhos científicos que possam trazer à tona a base teórica e epistemológica que está vinculada ao trabalho docente, ao especificar: "Chamamos de epistemologia da prática profissional o estudo do *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas" (grifo do autor).

Esta linha de investigação é referendada por Carvalho & Therrien (2009, p. 132), que pontuam sobre a finalidade da mesma e sobre o objeto de estudo:

> Sua definição propõe a epistemologia da prática profissional enquanto campo de investigação, cuja ideia é a de construir um objeto de estudo (saberes docentes); um compromisso em favor de certas posturas teóricas e metodológicas. Logo, uma epistemologia da prática tem a finalidade profícua de revelar estes saberes, conhecer sua natureza, compreender como estão integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como são incorporados nas atividades do trabalho**,** assim como o papel que desempenham no processo de trabalho e identidade profissional. Como campo de pesquisa, a epistemologia da prática pode evidenciar, por exemplo, o paradigma epistemológico no qual os professores fundam seu trabalho e, por extensão a racionalidade pedagógica de suas ações educativas.

O estudo da epistemologia da prática profissional confere ao sujeito professor a perspectiva de produtor de saberes em sua ação cotidiana, o que envolve, de certa maneira, a racionalidade desse profissional nas situações que enfrenta. Destarte, a relação que os professores estabelecem com os saberes envolve momentos de domínio de conceitos, mobilização e atuação a partir de arsenais cunhados em sua base formativa, em cursos de nível médio ou graduação (magistério/licenciaturas).

Entende-se, por fim, que a aquisição destes saberes também se faz presente em situações nas quais o professorado é partícipe.

Tardif (2002) dá aos saberes docentes uma conotação bastante ampla (conhecimentos, habilidades, atitudes, entre outros) e os classifica em saberes: profissionais, pedagógicos,

disciplinares, curriculares e experienciais.

Os saberes profissionais são transmitidos pelas instituições de formação docente, tendo o professor e a ação de ensinar como objetos a serem estudados. À vista disto, as ciências da educação trazem à reflexão não apenas os conhecimentos concernentes à sua área, mas buscam relacionar tais conhecimentos/conceitos à prática docente. Estes saberes dão base a uma formação mais voltada ao campo científico.

Em relação aos saberes pedagógicos, estes estão ligados a concepções ou doutrinas que orientam o modo de conduzir o processo de ensino-aprendizagem. Tais doutrinas incorporam-se à formação profissional, articuladas às ciências da educação, e direcionam modos de trabalho, um saber-fazer docente, bem como técnicas e instrumentais.

Quanto aos saberes disciplinares, selecionados pelas instituições formadoras, são integrados à prática dos professores nas escolas por meio da formação inicial e contínua. Sobre o conceito de saber disciplinar, Tardif (2002, p. 38) pontua:

> São saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades [...] Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

No que diz respeito aos saberes curriculares, estes englobam o campo de métodos e conteúdos veiculados pelas instituições escolares, os quais os professores apropriam-se durante sua carreira profissional. Tais saberes se fazem presentes nos programas escolares e são objetos de trabalho dos docentes nas instituições educativas.

Já os saberes experienciais são voltados à prática profissional e referem-se a um saber-fazer, formas de atuação, e condução de classes de crianças, jovens ou adultos. Considera-se que é no momento da prática profissional que o professor é capaz de integrar e mobilizar seus saberes, o que pode direcionar a elaboração/construção dos saberes experienciais.

Logo, para que os saberes experienciais sejam construídos, fica evidente e necessário que uma base de saberes/conhecimentos é necessária ao professor, que este adquire em diversos espaços, seja nos sindicatos, em cursos de formação contínua, na vida em comunidade, na troca com os pares, em outros espaços sociais e culturais que frequenta.

Os saberes experienciais, por estarem relacionados à prática docente, dependem do modo como os professores organizam suas situações de ensino, bem como da didática e do instrumental teórico que lançam mão nestes momentos. Se há feedback por parte dos alunos, questionamentos, levantamento de hipóteses, com maior interação entre todos, isto leva os professores a mobilizarem seus saberes e adaptá-los a cada contexto.

Mas, é a partir da formação inicial que isto pode ser exercitado por meio de momentos de discussão, de estudo, de diálogo e troca de experiências, o que gera um amadurecimento profissional, não descartando a singularidade de cada um.

Demarcando este entendimento, destaca-se algo relevante sobre os determinantes do saber ensinar:

> [...] os saberes que servem de base para o ensino, isto é, os fundamentos do saber-ensinar, não se reduzem a um "sistema cognitivo" que, como um computador, processa as informações a partir de um programa anteriormente definido e independente tanto do contexto da ação no qual ele se insere quanto da sua história anterior. Na realidade, os fundamentos do ensino são, a um só tempo, *existenciais*, *sociais* e *pragmáticos* (TARDIF, 2002, p. 103, grifo do autor).

Ser professor não é apenas lidar com conhecimentos intelectuais, transmiti-los a seus alunos, como algo frio e inerte. Para que o ensino se efetive, entra em ação alguém que está no mundo e, portanto, suas representações sobre esse mundo estarão também presentes no ato de ensinar. Nesse sentido, é que os fundamentos do ensino são existenciais.

São sociais os fundamentos do ensinar porque são saberes que vão sendo construídos em diferentes tempos e momentos da vida, como em contato com diferentes grupos sociais, os quais se tornam ponto inicial para a elaboração de um tipo de saber ou conhecimento.

E, por fim, são pragmáticos, porque estão relacionados ao desenvolvimento do trabalho do professor e à sua pessoa enquanto trabalhador(a) da educação, nas funções que desempenha, nas problemáticas do seu cotidiano, na função social do conhecimento que é sua matéria-prima, nas políticas educacionais em vigência. Dessa maneira, os saberes podem evoluir, cristalizar-se ou se modificar.

Nessa discussão sobre os saberes docentes e suas classificações, têm-se, também, os aportes de Pimenta (2002). A autora apresenta uma classificação que dá base ao entendimento dos fundamentos para o ensino, o que é construído, respectivamente: pela **experiência**, pelo **conhecimento** e, pelos **saberes pedagógicos**.

Como primeiro aspecto do saber docente tem-se a **experiência**. Esta se relaciona a uma gama de saberes que os alunos, de cursos de formação docente, trazem em sua bagagem pela vivência nos bancos escolares. Nessas vivências, os professores(as) possuem uma visão sobre o que seriam boas práticas, seu papel social, questões relativas às dificuldades e desafios de ser professor(a).

Afirma, ainda, a autora, que a experiência como aluno(a) é algo a ser considerado como ponto de partida para que se construa uma identidade docente, mas não é o suficiente. Isso precisa ser aprofundado nos momentos de estágios nas escolas, em debates promovidos com profissionais com maior experiência, nas pesquisas sobre as temáticas da educação, na participação de eventos científicos, entre outras atividades promovidas pelo curso de formação.

Pimenta (2002) destaca que, no caso da prática docente, já constituída em seu ambiente de trabalho, os saberes da experiência estão relacionados à sua função. Esses saberes são mediados pela troca com colegas, alunos, sendo que o conhecimento se constitui na base de sua profissão.

Como segundo aspecto na composição dos saberes da docência, o **conhecimento** é um pilar para a ação docente. Nesse caso, Pimenta (2002) questiona se os professores refletem sobre o significado que os conhecimentos possuem para si mesmos e para o contexto no qual atuam. Logo, percebe-se que a autora quer ressaltar a função social do

conhecimento: Para que serve? Qual o sentido para a vida dos alunos? De forma que,

> Conhecimento não se reduz a informação. Esta é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria (PIMENTA, 2002, p. 21).

Ao trabalhar com as informações, o professor pode, em conjunto com seus alunos, construir conhecimento. Quando a autora ressalta que a inteligência e a consciência dizem respeito a como o professor irá imprimir uma utilidade àquele conhecimento, uma relação com o contexto por meio de um processo de tomada de consciência, levando seus alunos a pensarem sobre sua existência, num viés humanizador, a educação é entendida, então, como prática social.

Quanto ao terceiro aspecto dos fundamentos do ensino, encontram-se os **saberes pedagógicos**, os quais podem partir das necessidades pedagógicas da realidade das escolas, o que deriva de uma leitura bastante crítica do que é ensinar e do como ensinar.

Esse repensar sobre os saberes pedagógicos, inclui a retomada sobre a epistemologia que embasa a prática docente, e o entendimento de como se configura a relação professor-aluno x conhecimento na sala de aula. Portanto, não se restringe, apenas, a uma didática prescritiva e com passos a seguir com receitas prontas, mas abrange o enfrentamento das situações e problemáticas da profissão, conforme explica Pimenta (2002, p. 26):

> Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação.

Os saberes pedagógicos têm sua expressão na ação docente. Ação esta que se desenvolve em uma prática que é social, na qual são desenvolvidos conhecimentos relacionados ao currículo, à história, mas, sobretudo, atrelados à interação e subjetividade dos sujeitos frente a esses saberes.

Quanto ao conhecimento que é base na docência, destacam-se os escritos de Shulman. O autor destaca que as reformas concernentes à reorganização da profissão docente destacam que há um conhecimento que é a base da ação destes profissionais. Isto se refere a “um conjunto codificado ou codificável de conhecimentos, destrezas, compreensão e tecnologia, de ética e disposição, de responsabilidade coletiva -, como um meio para representá-lo e comunicá-lo”[1] (SHULMAN, 2005, p. 5, tradução nossa).

Para Shulman (2005), os alunos (as) de cursos de formação são requeridos à aprendizagem e compreensão de situações-problemas, o que os leva a raciocinar de forma crítica e criativa, englobando o aprendizado de conteúdos específicos, princípios e regras de como proceder nas situações de ensino-aprendizagem.

A organização proposta pelo autor, quanto à organização do conhecimento base indispensável aos professores, diz respeito à[2]:

---

1. “[...]un conjunto codificado o codificable de conocimientos, destrezas, comprensión y tecnología, de ética y disposición, de responsabilidad colectiva—, al igual que un medio para representarlo y comunicarlo” (SHULMAN, 2005, p. 5).
2. *Conocimiento del contenido; Conocimiento didáctico general [...]; Conocimiento del currículo*, con un especial dominio

> *Conhecimento do conteúdo*;
>
> *Conhecimento didático geral* [...];
>
> *Conhecimento do currículo*, com um especial domínio dos materiais e programas que servem como "ferramentas para o ofício" do docente;
>
> *Conhecimento didático do conteúdo*: essa especial amálgama entre matéria e pedagogia que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua própria forma especial de compreensão profissional;
>
> *Conhecimento dos alunos* e de suas características;
>
> *Conhecimento dos contextos educativos*, que abarcam desde o funcionamento do grupo ou da classe, a gestão e financiamento dos distritos escolares, bem como a natureza das comunidades e culturas; e;
>
> *Conhecimento dos objetivos, as finalidades e os valores educativos, e de seus fundamentos filosóficos e históricos* (SHULMAN, 2005, p. 11, grifo do autor, tradução nossa).

O autor destaca que o conhecimento didático do conteúdo se sobressai, pois neste há uma mescla de conhecimento específico de uma área de conhecimento e os aspectos da didática, por meio da qual se compreende como as temáticas são organizadas. "O conhecimento didático do conteúdo é a categoria que, com maior probabilidade, permite distinguir entre a compreensão do especialista de uma área do saber e a compreensão do pedagogo" (SHULMAN, 2005, p.11, tradução nossa)[3].

Este ponto destacado por Shulman (2005) é o elo entre o conteúdo e a transposição didática, relação imprescindível para que a situação de ensino se estabeleça de forma equilibrada, não apenas uma transmissão neutra e desinteressada.

No contexto do trabalho com o conteúdo de uma área específica e sua transposição didática, encontra-se também, o uso da tecnologia como ferramenta de apoio ao ensino. Koehler & Mishra (2009) ressaltam que, em muitos casos, os professores não conseguem desenvolver suas aulas utilizando a tecnologia, por terem tido experiências ruins com a mesma, o que os faz se sentirem incapacitados para tal empreendimento.

Koehler & Mishra (2009) comentam que, para a contextualização do processo de saber ensinar, necessário se torna relacionar **conhecimento**, a **pedagogia**, e a **tecnologia**. Estes três elementos são especificados, pelos autores, da seguinte forma:

---

de los materiales y los programas que sirven como "herramientas para el oficio" del docente; *Conocimiento didáctico del contenido*: esa especial amalgama entre materia y pedagogía que constituye una esfera exclusiva de los maestros, su propia forma especial de comprensión profesional; *Conocimiento de los alumnos* y de sus características; *Conocimiento de los contextos educativos*, que abarcan desde el funcionamiento del grupo o de la clase, la gestión y financiación de los distritos escolares, hasta el carácter de las comunidades y culturas; y *Conocimiento de los objetivos, las finalidades y los valores educativos, y de sus fundamentos filosóficos e históricos* (SHULMAN, 2005, p. 11).

3. "El conocimiento didáctico del contenido es la categoría que, con mayor probabilidad, permite distinguir entre la comprensión del especialista en un área del saber y la comprensión del pedagogo"(SHULMAN, 2005, p.11).

a. O conhecimento do conteúdo, pelo professor, está ligado ao que precisa ser ensinado e aprendido. Parece algo simples, mas no caso de estudantes aprenderem conceitos equivocados sobre algo, isto não dará base a conhecimentos que venham a ser trabalhados posteriormente.

b. A pedagogia, ou o campo dos saberes pedagógicos, envolve o conhecimento, por parte do professor, em relação aos processos/práticas, métodos de ensino-aprendizagem e a gestão de classe. Um professor, que tenha profundidade nesse campo, faz emergir de seus alunos possibilidades e aprendizados diversos.

c. A tecnologia é um campo de constante mudança, e amplia-se quando se abordam seus recursos e ferramentas. Este aspecto necessita do desenvolvimento contínuo por parte do docente, considerando que é ele que irá relacionar o conteúdo a ser trabalhado, bem como a melhor forma ou método para ensiná-lo, e a tecnologia como meio e/ou recurso didático.

Evidencia-se, por meio da contribuição destes autores que os conteúdos ou saberes disciplinares são o cerne do trabalho do professor. Ser professor é posicionar-se em sua ação por meio de uma teoria que embasa seu caminho, o que faz emergir uma forma de ensinar, traduzindo-se de maneira diferente de professor para professor.

Independente do uso ou não de recursos didáticos e/ou tecnológicos, é o professor que, com uma base de conhecimentos, poderá organizar as situações de ensino-aprendizado.

As situações de ensino-aprendizagem vivenciadas na formação docente, por meio da mediação pedagógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem(AVA) mobiliza em seus alunos outras habilidades e possibilidades, como o estímulo à autonomia nos estudos, a busca pelo conhecimento pela pesquisa individualizada e o diálogo por meio de ferramentas virtuais, numa interação assíncrona em muitos momentos, mas que possibilita o aprofundamento de temas, com o suporte *e-learning* ou curso/disciplinas na modalidade a distância (EaD).

PROCESSOS DE AUTOFORMAÇÃO, AUTONOMIA E *E-LEARNING* NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A formação de professores envolve o aprendizado de diversos conhecimentos, por parte dos(as) alunos(as) dos cursos. Há toda uma vivência teórico-prática, no que se refere às atividades de ensino como tarefa precípua do(a) professor(a). Isso tudo num contexto de diversidades inerentes ao processo social, histórico e político vigente (GATTI, 2017).

Os(as) professores(as) formadores(as), ao trabalharem com os(as) alunos(as) que buscam uma profissionalização docente, encontram-se no intento de envolvê-los nas atividades e propostas das disciplinas e seu ensino. “A missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre” (MORIN,

2003, p. 11).

A trama tecida na possibilidade de relação e interação dos saberes e conhecimentos na formação docente possibilita o pensamento mais amplo que busca relacionar, apresentar semelhanças, observar o que é complementar, mas também verificar o que está distante e fragmentado. São pensamentos que exercitam, concomitantemente, a separação e a conjunção, a decomposição e a síntese.

> O conhecimento só é conhecimento enquanto organização, relacionado com as informações e inserido no contexto destas. As informações constituem parcelas dispersas de saber. Em toda parte, nas ciências como nas mídias, estamos afogados em informações. O especialista da disciplina mais restrita não chega sequer a tomar conhecimento das informações concernentes a sua área. Cada vez mais, a gigantesca proliferação de conhecimentos escapa ao controle humano.
>
> Além disso, como já dissemos, os conhecimentos fragmentados só servem para usos técnicos. Não conseguem conjugar-se para alimentar um pensamento capaz de considerar a situação humana no âmago da vida, na terra, no mundo, e de enfrentar os grandes desafios de nossa época. Não conseguimos integrar nossos conhecimentos para a condução de nossas vidas (MORIN, 2003, p. 16-17).

Como exemplo, uma fragmentação que pode existir em cursos de formação docente, é em relação à teoria e à prática pedagógica. No caso dos cursos de Pedagogia, que possuem como uma das áreas formativas a educação infantil, a prática não está excluída e, tampouco, a teoria do campo educacional está descartada, mas ambas requerem relacionar-se, para que o entendimento do campo pedagógico possa dar-se na sua continuidade.

Quanto a este aspecto, Cruz e Arosa (2014, p. 46) explicam:

> Considerar a relação teórico-prática como condição determinante da construção do saber pedagógico, reconhecendo nela uma abordagem específica, não significa desconsiderar que a prática não esteja de algum modo presente entre os teóricos, nem que o pensamento teórico não fundamente a prática. Significa, isto sim, reconhecer e defender que a prática constituindo a Pedagogia não pode ser algo meramente projetado, da mesma forma que a teoria pedagógica não pode ser apenas algo tomado de outros. Tal concepção pressupõe que a Pedagogia se constrói a partir de uma proposta prática e de uma teoria da situação educativa referida a essa prática. Há saber nessa composição. Em outras palavras, se a Pedagogia for vista como se assentando apenas no saber de outros campos, se nutrindo apenas deles, ela renuncia a si mesma, recusando sua própria natureza.

A formação de docentes que prime por uma qualidade no desenvolvimento dos profissionais, constitui-se num processo que envolve saberes e conhecimentos específicos de uma profissão, de uma área de atuação profissional, o que exige por parte dos professores formadores, a busca pela relação entre os saberes do curso e os fazeres cotidianos destes futuros ou já profissionais atuantes.

Além disto:

> Pensar e fazer a formação de professores envolve considerar condições situacionais e conscientizar-se das finalidades dessa formação, considerar os porquês, o para quê e o para quem é realizada essa formação, assumindo compromissos éticos e sociais (GATTI, 2017, p. 722).

Para tanto, o entendimento do conceito de formação é condicionante de boas práticas. Em conformidade a isto, Vaillant e Marcelo (2012, p. 29) conceituam que:

> A formação, como realidade conceitual, não se identifica nem se dilui dentro de outras noções como educação, ensino e treinamento; [...]
>
> O conceito "formação" incorpora uma dimensão pessoal de desenvolvimento humano global, que é preciso atender frente a outras concepções eminentemente técnicas.
>
> O conceito "formação" vincula-se com a capacidade assim como com a vontade. Em outras palavras, é o indivíduo, a pessoa, o último responsável pela ativação e desenvolvimento dos processos formativos. Isso não quer dizer que a formação seja necessariamente autônoma. É através da formação mútua que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam à busca de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Vaillant e Marcelo (2012) enfatizam não descartar dos processos de formação o aspecto pessoal envolvido nas situações de aprendizado. De todo modo, os autores não descartam os processos de formação mútua, entendendo que essas situações geram a autonomia nos indivíduos envolvidos.

Este aprendizado é algo constante, ainda mais ao considerar que, as redes sociais, *blogs*, sites específicos, *Facebook* estão repletos de informações, espaços virtuais onde os indivíduos buscam intercambiar, trocar informações, compartilhar experiências, o que envolve a autoformação.

A autoformação, definida por Vaillant e Marcelo (2012), é a capacidade que toda pessoa possui de buscar a informação de modo mais informal, é um mecanismo por meio do qual os adultos aprendem, seja individualmente ou em grupo, todavia com característica experiencial.

Nestes momentos de busca do indivíduo pelo conhecimento, está em desenvolvimento a autonomia desse sujeito, entendendo-a como a ação de pensar por si mesmo, ter iniciativa para realizar, ser consciente.

> A autonomia é um princípio que pode ser desenvolvido e estimulado pelos docentes em relação aos alunos. Nesse viés, o papel do professor como mediador do processo é fundamental, considerando que na educação a distância o aluno não aprende sozinho, mas aprende à medida que as situações de ensino-aprendizagem lhe possibilitem o acesso e a internalização de conhecimentos (PIETROBON; FRASSON; RESENDE, 2017, p. 618).

No caso específico da formação na modalidade a distância, além da autonomia, o diálogo é fundamental para estabelecer redes de relação, seja com professores formadores e alunos, tutores-alunos, alunos-alunos, entre outros.

Sobre os princípios da autonomia e do diálogo na prática pedagógica na modalidade EaD, Cortelazzo (2010) explica que estes estão relacionados ao trabalho com o conhecimento, num movimento de comunicação que se origina e transita em muitas direções, o que caracteriza a relação professor-aluno, a qual é permeada de momentos de emissão e recepção de ambas as partes.

Como exemplos de situações que envolvem os princípios elencados, estão as teleaulas, atividades que envolvem a supervisão de professores e/ou tutores como os estágios e organização de trabalhos de conclusão de curso, leituras orientadas por meio de fóruns ou chats, apresentação de pesquisas em seminários ou comunidades de prática.

Nestas atividades citadas, os alunos de cursos EaD podem expressar-se de formas diversas, realizando considerações acerca de seu aprendizado, o que auxilia no desenvolvimento da sua autonomia, ampliando suas formas de comunicação.

À medida que a autonomia se desenvolve, os alunos são capazes de tornarem-se autores, contudo amparando-se em conhecimentos baseados na formação. Nessa circularidade de acontecimentos, está em andamento a autoaprendizagem do indivíduo, que num curso mediado pelas tecnologias é um dos objetivos a concretizar.

Os processos formativos quando realizados por meio de tecnologias, em formato *e-learning*, amparados na internet, nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem(AVA), possuem seu espaço como modalidade e dão impulso ao desenvolvimento de novas formas de ver e trabalhar com o conhecimento.

Assim, mesmo sendo realizada via AVA, a formação de professores não pode perder de vista que os momentos práticos são significativos, por isso a necessidade de não desvincular-se os saberes e conhecimentos do curso da realidade social e educativa. Para isto, convém que o aprendizado ocorra com um enfoque mais cooperativo e interativo, com o intuito de que: "Relacionar conhecimentos pedagógicos e fundamentos aos saberes da realidade das escolas pode ser um fio condutor interessante para se repensar as ações dos docentes que atuam nos cursos" (PIETROBON; FRASSON e RESENDE, 2017, p. 621).

Portanto, faz-se mister reconsiderar como os cursos trabalham com a função social do conhecimento, bem como com reflexões acerca da real participação dos indivíduos nesse contexto. E, nesse viés, necessário se torna repensar de que maneira as interações acontecem na modalidade EaD, pois de nada adianta a tecnologia se não houver, de fato, a interação entre professores-alunos-conhecimento.

Sobre a interação nos processos de formação docente, Gonçalves (2013, p. 96) discorre que esta depende de uma mudança de enfoque na prática pedagógica:

> Trata-se, na verdade, de uma mudança de paradigmas. Ou seja, não importa muito mudar as tecnologias duras (hard) das TICs ou TIDs, se não incorporamos as tecnologias leves (soft) da conversa, interação, mais próprias da inteligência emocional e da influência. Se não, é como mudar apenas o porta-texto, do tradicional enfoque "the book is on the table" para o digitalizado "the book is on the tablet". Pesquisadores de diferentes correntes teóricas são unânimes em atribuir à interação um papel primordial para a retenção e a percepção dos alunos quanto à efetividade do ensino/aprendizagem nos ambientes virtuais de aprendizagem – AVA.

No caso da EaD, esta não precisa ser fria e isolada em termos de interação e comunicação entre os sujeitos, tudo dependerá da forma de acompanhamento dos professores e tutores, bem como os procedimentos empregados em relação às webconferências e às ferramentas que propiciam interação no AVA, para que os(as) alunos(as) de cursos de formação docente não se sintam frustrados(as) pelo não retorno de suas atividades, o que pode gerar a sua evasão.

Retoma-se, então, a questão do diálogo e interação como princípios a serem colocados em prática no decorrer dos cursos, por meio do acompanhamento das postagens dos alunos, do resultado de seus trabalhos, e das concepções que constroem acerca das temáticas das disciplinas, para que se possa avançar ou, a depender da necessidade, retomar temas que sejam caros à área estudada.

No curso de Pedagogia a distância, os momentos presenciais e o acompanhamento via ferramentas disponibilizadas na plataforma virtual trazem a aproximação e uma interação mais estreita na questão da relação professor-alunos e conhecimento. Embora, isso somente ocorra de fato se professores, tutores e alunos estejam imbuídos a promover a discussão, assimilação e produção do conhecimento.

Sobre o curso de Pedagogia e a área da educação infantil como foco formativo para a docência, há um detalhamento no capítulo seguinte.

O CURSO DE PEDAGOGIA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS ENTRE DUAS MODALIDADES

O curso de Pedagogia tem como eixo de sua proposta a docência voltada à educação básica e gestão. E, neste capítulo, pretende-se trazer à tona, o conceito de Pedagogia e a modalidade a distância como uma vertente deste curso, que congrega os mesmos conhecimentos, proposições, contudo, concretiza-se pelo meio tecnológico.

Compreende-se a Pedagogia como um campo de estudos relacionado à práxis educativa, na qual se buscam teorias, dados da realidade, com o rigor metodológico para a produção de saberes e, nesse sentido, é que se pode evidenciá-la como ciência da educação.

E, como ciência, oportuniza a teorização por meio de diálogos com outras áreas do conhecimento, pelo fato de que seu objeto - a Educação - possui a característica de ser ampla e diversa, em contextos formais e não formais de ensino-aprendizagem.

A Pedagogia, ao voltar seu olhar para as demandas históricas circunscritas em seus espaços de intervenção, toma isto como eixo de estudo, numa atitude de diálogo e criticidade, assim o conhecimento e os aspectos formativos da área podem organizar formas de desenvolver-se e avançar cientificamente.

A partir deste aspecto de cientificidade, a Pedagogia, enquanto teoria da Educação inclina-se para a ação pedagógica. Assim, a mesma possui esse viés do entendimento da relação professor-aluno e conhecimento, e as formas de organização do ensino, para que este obtenha seus melhores resultados.

A Pedagogia, desde sua gênese em 1939, traz em seu escopo a formação profissional para a atuação em espaços educacionais, seja no âmbito técnico e/ou pedagógico; e, a partir da década de 1990, tem se efetivado, na modalidade a distância, em face da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), tendo como base, em ambas as modalidades, uma gama de conhecimentos oriundos das distintas ciências, métodos e práticas voltadas à composição da organização do currículo e sua ação prática.

Para os cursos de Pedagogia, as propostas necessitam estar alinhadas aos ritos regulatórios para a formação docente, de modo que o mesmo tem como premissa a formação do professor para a educação básica. Nesse contexto, encontra-se a área da educação infantil.

Quanto à formação para a docência na educação infantil, esta é composta por conhecimentos voltados aos fundamentos, políticas, metodologias e formas de planejamento e avaliação de crianças de 0 a 5 anos, que se encontram em instituições de atendimento à primeira infância.

Este atendimento, em termos conceituais, centra-se no reconhecimento da criança como cidadã de direitos, ser social e histórico, que possui pensamentos e opiniões, bem como é ponto de partida para que os profissionais a vislumbrem como partícipes do processo educativo (CHARLOT, 2000). Dessa forma, as propostas pedagógicas podem ser construídas considerando a visão da criança, em momentos de aprendizado, envolvendo o

educar, o cuidar e o brincar.

Tomando isto como ponto de referência, o curso de Pedagogia é o espaço de discussão de saberes e proposições para a docência com crianças, o que exige um processo de profissionalização por meio de aspectos teóricos, metodológicos, pesquisas, estágios supervisionados e reflexões constantes, o que se pretende emergir nos próximos itens.

A PEDAGOGIA E SEU OBJETO DE ESTUDO

O curso de Pedagogia tem como objeto de estudo o processo de ensino e aprendizagem, o qual por meio de conhecimentos de base científica e técnica elucida a realidade do setor educacional, em constantes mudanças. A partir de pesquisas do contexto educativo, em situações de educação formal e não formal, busca-se desenvolver propostas metodológicas e saberes que possam auxiliar os sujeitos no caminho do aprender (LIBÂNEO, 2000).

A Pedagogia, enquanto campo de estudo, traz em seu bojo o aporte de diversas áreas do conhecimento, as quais visam o entendimento do fenômeno educacional, contemplando, desta maneira, o sujeito que se encontra nesse processo – quer seja a criança, o adolescente, ou mesmo o adulto. Entre estas áreas encontram-se a História, a Antropologia, a Psicologia, a Filosofia, a Sociologia, a Linguística, entre outras.

Sobre o conceito de Pedagogia, Saviani (2010, p. 231) a entende como teoria da educação, considerando esta como uma atividade de cunho prático:

> A pedagogia é, pois, uma teoria que se estrutura em função da ação, ou seja, é elaborada em função de exigências práticas, interessada na execução da ação e nos seus resultados. Em suma, a pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, e, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem.

Concorda-se com Saviani (2010) ao se pensar a Pedagogia enquanto teoria da prática, de modo que esta se constrói e é elaborada a partir dos determinantes da realidade educacional. Portanto, a prática educativa é o campo de ação do professor, do pedagogo, que mobilizam seu planejamento frente a uma situação de ensino-aprendizagem.

Destaca, também, que o pedagogo, a partir do âmbito teórico, analisa a educação e a compreende em suas diversas formas, organizando os processos educativos, com vistas a conseguir a melhor forma de aprendizado. Por conseguinte, "[...] ainda que não exclusivamente, um especialista na forma de organização e no modo de funcionamento da educação escolar" (SAVIANI, 2010, p. 232).

A prática profissional do egresso do curso de Pedagogia, o pedagogo, insere-se em uma gama de situações, oportunidades e necessidades oriundas da realidade educativa, o que prevê, por parte deste, a articulação de saberes teóricos e práticos em suas ações de planejamento, execução e avaliação, ou ainda, frente a processos de gestão e coordenação de instituições nas quais desenvolve seu trabalho.

O Curso de Pedagogia a Distância

Adentrando aos meandros históricos do Curso de Pedagogia a distância, tem-se como marco a década de 1990, com as primeiras propostas de curso. Também, com a promulgação da LDB nº 9394/1996, a qual veio determinar a educação a distância como modalidade de ensino e, desde então, muitas propostas de instituições privadas e públicas deram andamento à efetivação de cursos.

Para ilustrar, de acordo com o número de matrículas em cursos de graduação a distância, dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2013), no Censo da Educação Básica, revelam que o curso de Pedagogia é o que possui maior número de matrículas. Dos 407.865 professores da educação básica matriculados em cursos de graduação, 188.176 estão matriculados em cursos a distância. Especificamente, no curso de Pedagogia, 118.780 alunos estão matriculados na modalidade EaD e, 81.019 na modalidade presencial.

Ainda, conforme dados do INEP (2016), na Sinopse da Educação Superior, em 2015, foram 230.350 vagas para o curso de Pedagogia a distância. Destas 149.132 em Universidades, 53.118 em Centros Universitários e, 28.100 em Faculdades.

Os cursos de Pedagogia, ofertados na modalidade a distância, exigem dos profissionais uma construção diferenciada em termos de organização pedagógica, materiais didáticos, acompanhamento via ambientes virtuais de aprendizagem, organização de momentos presenciais, e a inserção de novos personagens nesse cenário, como os tutores.

Esse cenário da educação a distância é comentado por Gottardi (2015, p. 112), que demonstra que a função docente, nessa modalidade, possui características distintas do que em uma sala de aula presencial.

> A EAD, apoiada pelas tecnologias da comunicação e metodologias de ensino, traz modificações nas funções tradicionais do ensinar e aprender, a “sala de aula” não é o único espaço possível de aprendizagem. Tem-se possibilidade de mudar da sala de aula – espaço físico – para sala de aula virtual, no ciberespaço. [...] Embora em ambas as modalidades o objetivo seja o mesmo: construir novos conhecimentos e educar para a cidadania, ambas se comportam diferentemente nos seus devidos espaços.

Pode-se aferir que a modalidade a distância é um universo diferenciado do presencial, haja vista que possui outras características nos modos do ensino e da aprendizagem, em virtude de tratar-se de uma relação assíncrona entre professor e aluno, conforme destacado por Pietrobon, Frasson e Resende (2017, p. 619):

> Em cursos de formação docente EaD, a tecnologia torna-se a via de interação entre professor e alunos, portanto é algo que o docente apropria-se para realizar a mediação do conhecimento, que embora ocorram momentos presenciais, essa torna-se o canal principal de contato com os alunos. Para tanto, há que se ter sempre o cuidado de utilizar a linguagem e os materiais adequados para o suporte das disciplinas, bem como escolher a ferramenta que promova a interação professor — alunos — conhecimento [...].

A modalidade a distância requer a criação de formas e meios interativos, que permitam o desenvolvimento dos conteúdos e a aprendizagem dos mesmos, para que a formação profissional não seja fragilizada.

Então, todos os objetivos previstos para o trabalho no curso de Pedagogia na modalidade presencial necessitam ser, do mesmo modo, previstos na modalidade a distância. Nesse caso, um dos documentos oficiais que norteiam as propostas dos cursos é denominado **Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia** (2006, p. 1), as quais reforçam três pontos essenciais:

> Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central:
>
> I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania;
>
> II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional;
>
> III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino.

Evidencia-se que, as propostas de cursos de Pedagogia EaD não podem perder de vista as bases conceituais, as práticas presenciais e as discussões em torno da docência e da pesquisa, o que vem sendo debatido na última década por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (2006), pois estas são a síntese do debate de vários movimentos de professores, definindo o ensino como base da formação docente.

Sobre a especificidade da formação a ser ofertada no curso de Pedagogia, Cruz & Arosa (2014, p. 40-41) assim a descrevem:

> O curso de Pedagogia passa a ser um curso de licenciatura com foco na formação inicial para o exercício da docência na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental; nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal; em cursos de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos. A formação por ele oferecida deve abranger integradamente à docência, a participação na gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a elaboração, a execução, o acompanhamento de programas e as atividades educativas em contextos escolares e não escolares, podendo contemplar uma diversidade de temas [...]

Nesse sentido, é possível compreender que a formação do pedagogo desenvolve processos que integram a teoria e a prática da profissão, o que pode ser aprofundado por meio da construção do conhecimento científico e sua socialização.

Ressalta-se, ainda, que um dos grandes desafios das propostas de cursos de Pedagogia é o de evitar o empobrecimento dessa relação teórico-prática[1]. Fato este que se

1. Conforme princípios a serem contemplados nas propostas de cursos, em sua reestruturação, pela Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015 (BRASIL, 2015a), a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (MEC/CNE).

dá com a inserção de muitas disciplinas de cunho predominantemente teórico, estas, sem a mínima relação com o fenômeno educacional, a sala de aula, o cotidiano das instituições de ensino. Isto posto contribui para a fragilização da área e da prática profissional.

Em relação à necessidade do fortalecimento da docência nos processos formativos, Cruz & Arosa (2014, p. 43-44) recomendam:

> Se o trabalho do pedagogo volta-se essencialmente para a escola como um todo, isto é, para a concepção, implementação e avaliação da prática pedagógica por ela desenvolvida, para a articulação do currículo e sua objetivação na sala de aula e fora dela, para a formação em serviço dos seus profissionais, para as parcerias estabelecidas, enfim, para a organização e gestão articuladora da ação educativa na escola, como também em outros contextos educativos, parece que a docência representa uma condição imprescindível.

O curso de Pedagogia a distância compreende a efetivação deste objetivo de trabalho que o pedagogo realiza na escola, como docente e articulador do processo pedagógico.

Nesse caso, também, o ensino e a pesquisa podem ser pensados, considerando as especificidades dos momentos presenciais, bem como a utilização de ferramentas nas disciplinas (fóruns, chats, grupos de discussão, entre outros).

Tais ferramentas citadas podem propiciar constantes discussões sobre o que os professores em formação vão assimilando em termos teóricos e sobre suas ações práticas, seja nas escolas nas quais trabalham ou em momentos de estágio supervisionado, atividades complementares e/ou difusão de pesquisas e temas estudados no âmbito do curso.

O CURSO DE PEDAGOGIA E A ÁREA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A área da educação infantil, no curso de Pedagogia, nas modalidades, presencial e a distância, trata dos fundamentos, políticas e práticas para a inserção profissional nas instituições que atendem crianças nessa primeira etapa da educação básica.

A exigência mínima para que o docente atue nessa etapa está determinado na LDB nº 9394/1996, em seu Artigo 62:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos 5 (cinco) primeiros anos do ensino fundamental, é oferecida em nível médio na modalidade normal (BRASIL, 1996, p. 19)[2]

Diante do exposto, o curso de Pedagogia, assumiu a função da formação do professor da educação infantil em nível superior, fato este reforçado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia (BRASIL, 2006b), como destaca Romanowski (2012, p. 188) em seus estudos:

2. Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013.

> Segundo as atuais Diretrizes do Curso de Pedagogia, a formação do professor para atuar na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental é de responsabilidade do curso de Pedagogia quando define, em seu artigo 2º, que as diretrizes para o curso de Pedagogia 'se aplicam à formação inicial para o exercício da docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, nos cursos de ensino médio, na modalidade Normal, e em cursos de educação profissional na área de serviços e apoio escolar, bem como em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos'. A base da formação do pedagogo segundo as diretrizes curriculares é a docência, mas, além disso, prevê a formação para diversas áreas do ensino.

Pelo fato das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (2006) determinarem demandas variadas em termos formativos, compreendendo desde a educação infantil ao ensino médio, além da gestão - a educação das crianças menores é atendida em poucas disciplinas e, mencionada em outras que atentem aos aspectos da psicologia do desenvolvimento, políticas educacionais e metodologias de ensino. Realidade esta que emerge de pesquisas na área.

No que diz respeito à educação infantil, Pinheiro e Romanowski (2010) pontuam que, ao realizarem o estudo da proposta de um curso de Pedagogia de instituição privada, puderam observar, por meio da análise das ementas e entrevistas com os professores do curso, que a ênfase das metodologias de ensino está no enfoque aos anos iniciais, e a educação infantil acaba sendo uma área restrita.

Em pesquisa realizada posteriormente, Romanowski (2012) comenta que as análises indicam que há uma formação limitada nestes cursos, pois existe, no máximo, um semestre de estágio supervisionado com crianças de 0 a 5 anos, e uma disciplina voltada aos fundamentos ou metodologia de ensino da educação infantil.

A limitação da oferta de apenas uma disciplina voltada para a área da educação infantil foi verificada anteriormente, da mesma maneira, por Gatti e Barretto (2009): "Isso é confirmado [...] quando se examina o projeto pedagógico de cada curso, em que consta o conjunto de disciplinas por semestre e em tempo sequencial, e no qual, em regra, não são identificadas articulações explícitas entre elas".

Este problema da articulação entre as disciplinas, quando se fala das áreas curriculares, é algo que emerge quando da análise de ementas de disciplinas, como mostram Gatti e Barretto (2009, p.121-122) em relação à área da educação infantil:

> Entre as disciplinas dedicadas à educação infantil e a modalidades específicas de ensino (educação de jovens e adultos, educação especial, entre outras), as ementas acentuam abordagens mais genéricas das questões educativas, ou descritivas, também com poucas referências às práticas associadas. Alguns poucos cursos promovem um aprofundamento da formação nessas modalidades educativas, quer mediante a oferta de disciplinas optativas, quer de tópicos e projetos especiais, mas neles não é possível detectar a predominância de elementos voltados propriamente para as práticas docentes como uma construção integrada a conhecimentos de fundo.

Nessa abordagem realizada pelas autoras, há uma preocupação quanto a uma relação dos conhecimentos específicos da área da educação infantil, no caso, os

conhecimentos mais amplos do curso de Pedagogia (Fundamentos da Educação) e a articulação com a prática pedagógica, pois se não há um espaço para se tentar realizar isso em termos de proposta, fica difícil que realmente ocorra.

Logo, a área da educação infantil acaba sendo vista apenas como um momento de iniciação para a docência no ensino fundamental, uma espécie de treino que, se tiverem boa vontade e amor pelas crianças, tudo está resolvido.

Para a atuação docente na educação infantil, necessário se faz que muitos saberes e conhecimentos possam ser mobilizados e, para tanto, uma formação mais sólida, mais aprofundada, é o fim a ser atingido. Nisto, há uma busca incessante para que o profissional que atua nesta etapa não seja aquele(a) considerado um(a) pajem, monitor(a), cuidador(a), entre outros termos que eram (e ainda os são) utilizados para definir este profissional.

Estes termos utilizados durante décadas deve-se ao fato de que, para atuar com crianças, não era necessária uma formação específica, exigência esta recente em termos históricos. Mas, pode-se ressaltar que, para atuar na educação infantil, em termos pedagógicos, a educação, o cuidado e a brincadeira são eixos que norteiam as ações. Isto necessita ser trabalhado desde a formação inicial dos profissionais.

Na formação docente, há saberes relativos às disciplinas específicas, fundamentos da área, saberes pedagógicos e saberes experienciais. Nesse processo de aprender, está presente o sujeito professor em constituição – aquele que vive, sente e reflete sobre o seu entorno e, portanto, constitui-se entre idas e vindas, na relação com o conhecimento, com a realidade que o circunda e com os pares.

Então, para se pensar o que seja a especificidade do ser professor(a) de crianças pequenas, "[...] é necessário levar em consideração: o seu perfil profissional, a sua formação, o sistema educacional no qual está inserida, como também as suas ações e relações nesse contexto social" (GARANHANI, 2010, p. 192). Estes elementos pontuados pela autora, ao tratá-los na formação profissional, podem ser critérios a serem tomados para a formulação de uma proposta que possa incluir as relações teórico-práticas num contexto educativo com crianças.

Observa-se, pela experiência de docente no ensino superior, no curso de Pedagogia, nas modalidades presencial e a distância, que os alunos precisam conhecer conceitos básicos nas disciplinas que tratam da educação infantil, os quais abordam desde o conceito de criança/infância, aspectos da história da educação infantil, políticas vigentes que orientam as propostas pedagógicas das instituições, bem como conceitos relativos à avaliação e acompanhamento nessa etapa.

Todos os elementos citados possuem seus desdobramentos, os quais vão sendo discutidos, refletidos, ao longo do curso, integrados também a outras disciplinas ligadas ao campo didático/metodológico, histórico/político, entre outras.

A área da educação infantil demanda ter a sua relevância desde a formação inicial, para que os(as) futuros(as) professores(as), ao estarem atuando nesta etapa, reconheçam-se como profissionais. Assim, vai-se rompendo com o ciclo e a visão que secundariza o trabalho docente com crianças menores, pois em muitos momentos da história, a ausência de uma formação específica levou muitos profissionais a atentarem apenas às questões de cuidado, e com pouca ou nenhuma remuneração. O que ora se explicita, vem ao encontro

do exposto por Kramer (2005, p. 125):

> Considera-se que o trabalho do profissional de educação infantil necessita de pouca qualificação e tem menor valor. A ideologia aí presente camufla as precárias condições de trabalho, esvazia o conteúdo profissional da carreira, desmobiliza os profissionais quanto às reivindicações salariais e não os leva a perceber o poder da profissão.

A formação para a educação infantil no curso de Pedagogia seja presencial ou a distância, pode ser este ambiente de construção da identidade profissional, de forma que os(as) alunos(as) ao terem mais aprofundada a aprendizagem quanto aos saberes necessários à atuação com crianças menores, terão maiores possibilidades de atuar de maneira mais efetiva.

Essa efetividade diz respeito aos profissionais terem objetivos claros quanto à sua prática e construção de uma profissão mais digna, com a busca por planos de carreira e ambientes melhores de trabalho para si e para as crianças.

A formação dos profissionais que atuam na educação infantil ocorre em vários momentos e espaços. Formação esta que se entrecruza no agir intencional em contato com as crianças, em trocas de experiências com os pares, na continuidade dos estudos, mas, sobretudo, a formação inicial é que dá as bases para que os professores evoluam em termos de aprendizado acadêmico e de consciência sobre a profissão. Além disso,

> A formação de profissionais da educação infantil precisa ressaltar a dimensão cultural da vida das crianças e dos adultos com os quais convivem, [...] do mesmo modo a que os adultos concebam a criança como sujeito histórico, social e cultural. Reconhecer a especificidade da infância – sua capacidade de criação e imaginação – requer que medidas concretas sejam tomadas, requer que posturas concretas sejam assumidas. [...] Observar as particularidades infantis, promovendo a construção coletiva de espaços de discussão da prática exige embeber a formação na crença de que não há “déficit” na criança, nem no profissional que a ela se dedica, a ser compensado; há saberes plurais e diferentes modos de pensar a realidade. Atentar para os saberes e valores dos profissionais, a partir de seu horizonte social, para sua etnia, sua história de vida e trabalho concreto, é a singeleza que cerca uma proposta de formação e nisso está também sua força e possibilidade de êxito. Apesar de, com ou sem projetos do MEC ou de secretarias, os profissionais designados para essa tarefa, os que atuam com crianças precisam assumir a reflexão sobre a prática, o estudo crítico das teorias que ajudam a compreender as práticas, criando estratégias de ação, rechaçando receitas e manuais. O eixo norteador precisa ser a prática aliada à reflexão crítica, tendo a linguagem como elemento central que possibilita a reflexão, interação e transformação dos processos de formação em espaços de pluralidade de vozes e conquista da palavra (KRAMER, 2005, p. 129).

O esboço de um itinerário para a formação e a prática do professor da educação infantil requer a ação dos profissionais e estudo reflexivo sobre a mesma, à luz do campo teórico.

Nesse caminho de construção de sua identidade profissional, os saberes da experiência constroem-se. Então, o processo formativo requer do professor da educação

infantil que este seja observador, analítico e que dialogue e se comunique com as crianças e seus pares. Para tanto, conhecer a educação infantil e sua especificidade é o primeiro passo, o que poderá definir propostas e ações com as crianças.

A Educação Infantil e sua Especificidade

Ao discorrer sobre a educação infantil e suas especificidades, inicia-se com a seguinte questão: Por que pensar na educação infantil, enquanto uma área relevante na formação do professor no curso de Pedagogia?

Primeiramente, porque o trabalho pedagógico com crianças menores de seis anos difere do trabalho com crianças que já se encontram nos anos iniciais do ensino fundamental, em especial no quesito brincadeira como eixo das práticas.

As crianças que estão na etapa da educação infantil possuem outras necessidades que são diferentes das crianças que já se encontram nos anos iniciais: estas ainda estão descobrindo a fala, o andar, o interagir com outras crianças, querem mais atenção, necessitam ser atendidas em situações de higiene, sono e alimentação.

Explicita-se, então, que a educação, o cuidado, e as brincadeiras fazem parte do cotidiano das instituições que atendem crianças na primeira infância. Nesse cenário, encontram-se: o imaginário infantil, o desenho como forma de registro, as histórias, as músicas tradicionais e aquelas que são inventadas pelas próprias crianças, o que faz pensar que um planejamento engessado não se enquadra nessa etapa.

Crianças são inventivas, capazes, e por mais que tenham alguma limitação de ordem física ou cognitiva, conseguem superar limites se tiverem apoio e estímulo adequado frente às suas demandas.

A Educação Infantil: As Bases Legais e o Conceito de Criança

Dentro dos parâmetros educacionais que se apresentam na educação brasileira, a educação infantil, até a promulgação da Constituição Federal de 1988, era considerada como educação pré-escolar, não sendo sequer obrigatória e, as creches eram entendidas simplesmente como um espaço de cuidado. Com este entendimento, os profissionais que atuavam nas creches não tinham a necessidade de possuir uma formação pedagógica adequada para atuar nesse nível de escolaridade.

Com a Constituição Federal Brasileira de 1988, a educação infantil passou a ser considerada como um direito da criança. Consoante com esta determinação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9394/1996) passa a qualificá-la como a primeira etapa da educação básica. Assim, pode-se entender que a educação infantil, em termos de modalidade educativa, é algo recente no Brasil.

A diferenciação da formação necessária, prescrita pela LDB nº 9394/1996, conduziu (e conduz) a questionamentos e encaminhamentos a respeito do profissional que está nos centros de educação infantil e escolas, considerando que a formação torna-se, então, critério a ser atendido para que se trabalhe com crianças nessa etapa educacional.

Com a educação infantil entendida como primeira etapa da educação básica, houve a necessidade de serem traçados encaminhamentos regulatórios quanto às

propostas curriculares. Em razão disso, surgem as primeiras **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** (DCNEI) homologadas em 1999, pela Resolução nº 1 pela Câmara de Educação Básica (CEB). O referido documento trouxe a questão da elaboração das propostas pedagógicas por profissionais que tivessem diploma na área de formação docente, tendo a criança e seu entorno como foco.

Também, na década de 1990, foram organizados pelo Ministério da Educação (MEC) documentos que orientam as práticas curriculares na educação infantil. Entre estes, os **Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** (1998), organizados em três volumes dedicados às concepções de identidade e autonomia, conceito de criança, objetivos da educação infantil, e conhecimento de mundo (música, movimento, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade, matemática). Este documento norteia as propostas pedagógicas até o momento, como campo mínimo de aprendizado a ser explorado.

Todavia, após debates de diferentes setores e profissionais da área e o amadurecimento do que seja o atendimento às crianças na etapa da educação infantil, bem como a ampliação do ensino fundamental para nove anos, com a entrada das crianças a partir dos seis anos nos anos iniciais (Lei nº 11.114 de 2005 e Lei nº 11.274 de 2006); eis que as **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** (DCNEI) são homologadas pela Resolução nº 5 de 2009.

No referido documento, fica caracterizado o conceito de educação infantil, e como esta se configura no cenário brasileiro:

> A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, é oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam como espaços institucionais não domésticos que constituem estabelecimentos educacionais públicos ou privados que educam e cuidam de crianças de 0 a 5 anos de idade no período diurno, em jornada integral ou parcial, regulados e supervisionados por órgão competente do sistema de ensino e submetidos a controle social (BRASIL, 2009b, p. 1).

Nas DCNEI (2009), reforçam-se princípios como a educação infantil pública e gratuita, ademais da necessidade de se contemplar a criança nas proposições, considerando-a como sujeito histórico e que, no espaço das instituições, esta brinca e constrói sua identidade, traz experiências culturais da localidade onde vive e a participação das famílias, como evidenciado no Artigo 8º:

> A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo garantir à criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças (BRASIL, 2009b, p. 2).

Conforme se encontra no documento, as propostas pedagógicas para o trabalho nas instituições de educação infantil possuem inúmeros conceitos, linguagens, valores, que incidem diretamente na ação dos profissionais e repercutem no desenvolvimento das crianças.

Referente ao entendimento da educação infantil como direito das crianças, o Ministério da Educação(MEC) e a Secretaria de Educação Básica(SEB) publicaram um documento com esse teor: **Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças**, organizado por Rosemberg e Campos (2009), no qual se encontram direitos e critérios para que as instituições possam organizar-se e os alcançarem na prática.

Campos (2009), no referido documento, apresenta uma listagem desses direitos e seus desdobramentos. Os direitos imprescindíveis são: o direito à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante, com segurança e que estimule as crianças; direito a ter contato com a natureza; que tenha direito à saúde e cuidados com a higiene, bem como a uma alimentação sadia; direito a desenvolver a imaginação, curiosidade e a se expressarem; as crianças têm o direito de se movimentar, de desfrutar de afeto e amizade; as crianças têm direito a uma atenção mais especializada em seu período de adaptação; além do direito de desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

Nesse sentido, os direitos elencados apontam para a direção de que, as instituições necessitam de espaços adequados para o atendimento, que o planejamento seja flexível para que a criança possa falar, pois pela sua natureza são curiosas e criadoras, e isto pode ser aproveitado pelo professor como estímulo à aprendizagem.

Logo, no mesmo documento, estão elencados critérios para uma política de creche que respeita os direitos da criança, a saber:

> A política de creche respeita os direitos fundamentais da criança
>
> A política de creche está comprometida com o bem-estar e o
>
> desenvolvimento da criança
>
> A política de creche reconhece que as crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante
>
> A política de creche reconhece que as crianças têm direito à higiene e à saúde
>
> A política de creche reconhece que as crianças têm direito a uma alimentação saudável
>
> A política de creche reconhece que as crianças têm direito à brincadeira
>
> A política de creche reconhece que as crianças têm direito a ampliar seus conhecimentos
>
> A política de creche reconhece que as crianças têm direito ao contato com a natureza (ROSEMBERG, 2009, p.31).

Destarte, os itens elencados por Rosemberg e Campos (2009), em Critérios para um atendimento em creche que respeite os direitos fundamentais das crianças, corroboram com o que está proposto nas DCNEI (2009) e, servem como balizadores para a discussão e implementação nas instituições que atendem as crianças pequenas, por meio de estudo, discussão e organização nas propostas pedagógicas, bem como a organização do tempo

e espaço das instituições.

Diante disso, compreende-se que, nas propostas pedagógicas o marco inicial é a compreensão do conceito de criança e infância, pois é com esse(s) sujeito(s) educativo que o profissional irá desenvolver seu trabalho. Nas DCNEI (2009), vê-se a criança como foco do planejamento. Planejamento este que terá que estar ancorado no brincar, cuidar e educar.

Tomando como premissa que a criança é um ser de direitos, optou-se pelo entendimento de que a infância é "[...] a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela *criança*, o sujeito real que vive essa fase da vida" (FREITAS; KUHLMANN Jr., 2002, p. 7, grifos dos autores). Sendo a criança real, com suas particularidades, é alguém que vive, pensa, compartilha, que age sobre o mundo e sente necessidade de aprender (e pergunta sobre tudo), é um ser social e interage com os que o cercam e com seu ambiente.

Nesse viés, então, observa-se nos documentos regulatórios da educação infantil, o olhar necessário em relação à criança, as brincadeiras e o brincar espontâneo como eixo das propostas, para sua construção como pessoa e sujeito de direitos.

No Plano Nacional de Educação (PNE), homologado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, o qual tem a previsão de vigorar pelo período de dez anos, a educação infantil faz parte de uma das metas - a meta 1 - que diz respeito à universalização das matrículas para crianças de 4 a 5 anos, bem como a ampliação do atendimento em creches para crianças menores de 3 anos.

A referida lei prevê que estados e municípios se organizem em termos de formação para os profissionais que atuam na educação infantil, considerando o previsto na LDB nº 9394/1996, no qual se encontra a obrigatoriedade dos mesmos ofertarem a continuidade de estudos aos profissionais em serviço.

A questão da formação continuada dos profissionais exigirá das Secretarias de Educação dos municípios uma organização quanto ao acompanhamento dos planejamentos, calendários estruturados para encontros de debates e elaboração de propostas pedagógicas, como também, avaliação das ações implementadas para a superação de problemas e dificuldades.

Outro fator significativo que está no Plano Nacional de Educação diz respeito à ampliação da acessibilidade das crianças na educação infantil e sua permanência nas instituições. Este ponto envolverá investimentos nessa primeira etapa educativa, não apenas na abertura de vagas, mas também na estruturação dos espaços de atendimento (estrutura física, profissionais qualificados, materiais adequados, alimentação, segurança, entre outros).

O PNE coloca ainda, como estratégia, que deve ocorrer a avaliação na educação infantil, com base em critérios e indicativos de qualidade. Uma das principais críticas, a este ponto, é que a avaliação na educação infantil se torne uma ação com caráter quantitativo, e não apenas de análise do contexto em si, como explica Campos e Campos (2012, p. 25):

> Outro aspecto que causa preocupação são as atuais tendências encontradas em vários países latino-americanos de adoção de avaliações, em larga

> escala, do desenvolvimento infantil, como meio para se aferir a qualidade do atendimento oferecido pelas instituições educativas ou para fundamentar programas individualizados de estimulação cognitiva.

A avaliação na educação infantil necessita caminhar com o olhar para a criança. E o que isso significa? Significa que cada criança tem as suas características, e isso somente estando com ela nas suas atividades cotidianas, se pode acompanhar.

Nesse viés, uma das melhores formas de avaliar na educação infantil relaciona-se a um registro particular de cada criança, que se pode concretizar em um relatório descritivo realizado pelo professor, no qual se destacam os avanços e necessidades que cada uma apresenta em termos de estímulos a serem realizados, o que pode ser acompanhado pela família, a qual dá o suporte à instituição educativa.

Sobre este tema da avaliação e outros que preocupam àqueles que atuam na área da infância, é que surgem muitos movimentos de professores e pesquisadores. Entre esses, está o Movimento Interfóruns de Educação Infantil do Brasil (MIEIB), que atua com discussões e produção de materiais e pesquisas, com a militância pelo direito das crianças a uma educação infantil de qualidade, e que as suas diferenças sejam respeitadas, numa perspectiva inclusiva.

Pode-se destacar, também, a aprovação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC BRASIL, 2017b)[3], a qual obteve aprovação no Conselho Nacional de Educação (CNE) em 15 de dezembro de 2017.

Para 2018, conforme previsto pelo Ministério da Educação, a implantação da BNCC contempla a formação dos profissionais da educação, bem como a revisão dos currículos das escolas, o que, possivelmente gerará muitas discussões e contradições, haja vista as grandes diferenças regionais/ locais, políticas, financeiras, e de profissionais com formação do sistema de ensino brasileiro.

A construção de uma Base Nacional Comum Curricular é prevista desde a Constituição Federal de 1988, em seu Artigo 210: “Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1998, p.122).

E, expresso como necessidade de elaboração, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, em seu Artigo 26:

> Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela (BRASIL, 1996, p. 10).

Desta maneira, demonstra que uma base nacional comum deveria ser discutida e implementada, mas com respeito às diferenças que abrangem as localidades e culturas presentes nos diversos estados da União.

---

3. O documento preliminar esteve para consulta pública no segundo semestre de 2015 e encerramento das proposições em março de 2016, portanto com duas versões que antecederam a última proposta para discussão em 2017, para sua provação definitiva. A BNCC deverá ser organizada nos currículos institucionais até o prazo máximo de 2020. (Fonte: http://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-homologada/. Acesso em 03 de agosto de 2018.

Em relação à primeira etapa da educação básica, o documento da BNCC sinaliza alguns direitos da aprendizagem, como: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar; e, Conhecer-se. Para tanto, a concepção, de acordo com o documento homologado em 20 de dezembro de 2017, aborda a criança como ser interativo e dialógico, e a prática pedagógica a ser desenvolvida com viés intencional em relação aos objetivos de aprendizagem que se quer alcançar:

> Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural ou espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir **intencionalidade educativa** às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola (BRASIL, 2017b, p. 36, grifo do autor).

A educação infantil, na BNCC está organizada, conforme as faixas etárias de 0 a 5 anos e 11 meses, por **Campos de Experiência**, conforme segue: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. “Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BRASIL, 2017b, p. 38).

Ao revisitar alguns escritos, como de Finco, Barbosa e Faria (2015), estes relatam que os Campos de Experiência foram implementados, na década de 1990, em escolas para crianças menores de seis anos, na Itália, com a perspectiva de se relacionar os conhecimentos trabalhados nas instituições formais àqueles trazidos pelas crianças, para o desenvolvimento da autonomia e da criticidade das mesmas.

Quanto à proposta italiana, Barbosa e Richter (2015, p. 195) destacam que: “Os indicadores italianos são apenas uma parte do currículo de uma pré-escola: o programa. Talvez aquilo que hoje, no Brasil, buscamos quando falamos de Base Nacional Comum”.

Para as autoras, pode-se dizer que isso expresso é o que, minimamente, as instituições deveriam trabalhar, como direito de aprendizagem das crianças, conforme se ressalta em Pietrobon et al (2016, p. 289-290):

> Em 2012, foram organizadas na Itália, novas indicações curriculares, de 3 a 10 anos, que engloba desde a educação infantil aos anos iniciais, realizando um paralelismo com o sistema brasileiro, tendo a criança como foco. E, assim, ao tomar como base a experiência italiana, Finco, Barbosa e Faria (2015) destacam que é necessário olhar as propostas de campos de experiência como uma possibilidade de ter a criança como ator central, o que pode contribuir na construção curricular, e que possa primar pela construção do conhecimento.

Sobre a BNCC, os cursos de Pedagogia terão o desafio de incluir em suas discussões sobre uma organização curricular e práticas pedagógicas voltadas aos Campos de Experiência.

Sobre os Campos de Experiência, coaduna-se com as análises realizadas por Soares (2017), quando esta destaca que estes não são, ainda, a melhor organização em termos curriculares, mas uma proposição conciliatória para o cenário atual, o que poderá ser melhorado a depender do contexto das instituições educacionais, sem desprezar a construção histórica realizada no contexto brasileiro.

Ainda, Soares (2017) sublinha que é favorável a uma aprendizagem sistemática nessa etapa educacional, de forma que a mesma deva ser contínua, uma vez que as crianças não podem aguardar até os anos iniciais do ensino fundamental. Isto explicitado vem ao encontro, segundo a autora, ao estado atual das ciências cognitivas e suas pesquisas.

A maior dificuldade relatada por Soares (2017), tanto aos professores quanto para as crianças, diz respeito à ruptura na organização curricular, na transição para a educação infantil e anos iniciais: os Campos de Experiências e, na sequência, as áreas de conhecimento e os componentes curriculares.

Nesse sentido, municípios que não possuam uma equipe pedagógica no âmbito municipal e coordenação pedagógica nas instituições terão, possivelmente, dificuldades instrumentais e técnico-pedagógicas, para a reorganização dos sistemas de ensino.

Um aspecto coerente no documento da BNCC, da parte da educação infantil, é que este mantém a peculiaridade do modo de ser e agir da criança, conforme o exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009b).

Tomando estes pontos como reflexão, constata-se que, a BNCC pode ser um guia, mas não causar um engessamento. Pois, caberá aos(às) professores(as) um olhar atento ao contexto no qual se encontram, às crianças que estão nas instituições e suas necessidades de cuidado, educação e brincadeiras.

Com estas colocações acerca das políticas que abarcam a educação infantil, percebe-se que essa etapa está inserida no rol de discussões que se apresentam em termos regulatórios, mas ainda carece, na prática, de infraestrutura, vagas nas instituições, profissionais qualificados com planos de carreira, de propostas pedagógicas com ênfase na criança, entre outros aspectos.

O lugar da educação infantil no território brasileiro ainda é de lutas, por ser um direito das crianças ainda não alcançado em sua totalidade, pela sustentação de que a educação infantil é um espaço de aprendizado e convivência, pela superação da visão assistencialista, bem como pela superação da ideia de que não há necessidade de formação específica para atuar nessa etapa.

Assim, um âmbito de luta que pode fazer a diferença é a formação inicial dos professores, a qual possibilite as discussões necessárias a um itinerário da prática educativa com crianças pequenas, em todas as áreas do conhecimento.

O Ensino das Ciências e as Diversas Linguagens na Educação Infantil: um Itinerário Possível

O trabalho com as ciências e as diversas linguagens na educação infantil demanda saberes disciplinares (matemática, ciências, história, geografia, línguas, entre outras) e, também, o aprofundamento sobre diferentes formas de expressão da criança que precisam

ser desenvolvidas (fala, expressão corporal, movimento, música, o desenho, como exemplos), numa amplitude de saberes, conforme preveem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009b, p. 01), em seu Artigo 3º:

> O currículo da Educação Infantil é concebido como um conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade.

Tomando isto como preocupação inicial, tem-se como fato que o(a) professor(a) da educação infantil é um(a) profissional que necessita de formação inicial e continuada, para que esse universo da ação docente com as crianças possa ser explorado e melhorado a cada proposta. Para tanto, de acordo com Ostetto (2017, p. 50),

> É preciso olhar para o cotidiano praticado, formulando perguntas e buscando respostas aos questionamentos, no coletivo, de modo que cada um e todos se vejam na identidade que vai sendo traçada à medida que a instituição se apropria de sua história. Por exemplo: onde se localiza a instituição de Educação Infantil, quem são as crianças que a frequentam, como são suas famílias e grupos de convívio? Como é seu espaço, como está constituída a rotina, como articulam o cuidar e o educar – que são objetivos indissociáveis da Educação Infantil – no cotidiano? Que mobiliários, que brinquedos, que materiais estão disponíveis marcando o jeito de fazer Educação Infantil da instituição? Como está configurada a organização pedagógica: como é o planejamento, como é a avaliação e o acompanhamento das crianças e de todo o processo pedagógico; professoras e professores fazem registros, há processos de documentação?

Partindo desses questionamentos elencados pela autora, reflete-se que se faz necessária a discussão de um itinerário para a prática docente nesta etapa, pois ser professor(a) na educação infantil não é trabalhar no improviso, mas buscar organizar as situações de ensino para que o aprendizado ocorra por meio da interação e participação das crianças.

Um itinerário diz respeito a um caminho, a um trajeto que pode ser percorrido, com alguns passos ou momentos a serem planejados para o trabalho pedagógico com temas pertinentes ao currículo infantil.

Nesse trajeto ou itinerário organizado pelo(a) professor(a), a criança é considerada como ser participativo, a qual dialoga, interpreta situações, vê e entende o mundo à sua maneira, e cria nele, possibilidades de intervenção. À medida que as situações pedagógicas se desenvolvem, o objetivo é que a criança se torne, cada vez mais autônoma.

Isto colocado está em sintonia com o que preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), quando destacam, em seu Artigo 4º, como as propostas de trabalho pedagógico necessitam entender a criança:

> As propostas pedagógicas da Educação Infantil deverão considerar que a criança, centro do planejamento curricular, é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói

> sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2009b).

Portanto, a criança é considerada cidadã, com seus direitos - este é o foco do planejamento pedagógico e da prática docente.

O(a) professor(a) é alguém que mobiliza a participação das crianças, é sujeito social e atua em sua realidade de diferentes maneiras. Suas concepções e teorias é que dão base ao seu fazer, mas, sobretudo, é alguém que as escuta e, com elas, elabora conceitos.

Ao(à) professor(a) cabe acompanhar as crianças, observar do que gostam, o que já internalizaram, como se relacionam com as pessoas à sua volta, como estão em relação aos temas já desenvolvidos, entre outros aspectos que envolvam uma avaliação contínua de seu trabalho.

Assim, num modelo pedagógico com base na epistemologia interacionista, na qual sujeito e objeto constroem-se na relação, na troca, é que se reitera que há possibilidades de elaborar o conhecimento com as crianças, num contexto de desafios por parte do professor, com espaço para que a criança possa pensar sobre os temas/conteúdos de discussão.

> A tradução deste modelo epistemológico, baseado no pressuposto interacionista-construtivista para o modelo pedagógico, resgata a importância dos polos na relação pedagógica. Ao aluno compete o lugar que lhe pertence, ou seja, o centro do polo aprendizagem, o que significa manter-se continuamente mobilizado para pensar e construir o seu próprio conhecimento (GARMS, 2005, p. 191).

Pensar em práticas que levem a criança a participar, envolve ter o currículo da escola infantil como "norte" quanto às finalidades da mesma, organizar situações de diálogo, partir do contexto das crianças, aceitar sugestões das mesmas, reelaborar propostas, em caso de dificuldades no decorrer do processo.

Para citar exemplos, o educador francês Freinet (1979) organizou sua prática em etapas específicas, as quais iniciavam com uma assembleia inicial, passava-se pelo planejamento coletivo, atividades individuais e em grupo, comunicação dos feitos e avaliação do que fora realizado.

O ensino das ciências e o trabalho com as diversas linguagens eram traduzidos por meio de técnicas pedagógicas, mas um dos seus princípios – o **tateamento experimental** – é algo a ser salientado, como um caminho a ser cogitado para se colocar em prática, quando se fala de construção do conhecimento científico.

Outra proposta de organização do trabalho docente na educação infantil são os projetos pedagógicos. Estes evidenciam uma sistemática que traduz a preocupação de se atentar às problemáticas trazidas pelas crianças, considerando a participação de todas como elemento fundamental para que ocorra uma evolução do processo.

Sobre os projetos na educação infantil, Barbosa e Horn (2008, p. 31) os definem como um itinerário de possibilidades variadas no que tange à criação e inventividade dos envolvidos:

> Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la.

As autoras ressaltam que, trabalhar com projetos envolve momentos de trabalho individualizado, mas também, outros em que todos necessitam interagir, trocar ideias e informações, o que exige cooperação, mas sempre com a orientação do(a) professor(a), que tem a característica de mediador(a) e sujeito criativo.

O itinerário metodológico, proposto por Barbosa e Horn (2008), para o desenvolvimento de projetos na educação infantil, possui etapas que requerem planejamento e avaliação constante pelos(as) professores(as). Nesse caso, a observação atenta e participação com as crianças, em todas as situações, são possibilidades de que o acompanhamento destas possa ser realizado de forma mais acurada.

No quadro que segue, estão apresentadas as etapas pertinentes ao desenvolvimento de um projeto pedagógico, com base em Barbosa e Horn (2008):

ETAPAS	DESCRIÇÃO
Definindo o problema	O tema ou problema do projeto pode ser oriundo da vivência das crianças: dúvidas, questionamentos que tenham surgido em situações de sala de aula. Os pais e professores podem sugerir temas para que sejam desenvolvidos com as crianças. Pode surgir de um passeio, de uma história, dúvidas que emergem das conversas com as crianças. O problema é algo que inquieta a mente dos envolvidos.
Mapeando percursos	Levantamento de propostas, organização de atividades, elaboração de listas e quadros. Planejamento das tarefas do grupo, realizado coletivamente, envolvendo a previsão de tempo, materiais, pessoas envolvidas. Também pode ser aproveitado o momento como uma avaliação inicial. Ao professor cabe relacionar os objetivos do projeto com os demais objetivos propostos no planejamento anual, e realizar uma previsão dos conteúdos a serem aprofundados. Compreende-se que: “[...] o ensino cria uma série de processos de desenvolvimento que de outro modo não seria possível despertar nas crianças. Isto é, o ensino precede e estimula o desenvolvimento mental da criança” (BARBOSA; HORN, 2008, p. 57).

Coletando informações	Busca de informações, pelos participantes em diversas fontes (entrevistas, passeios, observações, exploração de materiais, pesquisas em livros/sites, vivências em laboratórios ou ateliês, entre outros), tudo com enfoque de pesquisa para elucidar a problemática proposta. Todos os espaços da instituição infantil ou fora dela, podem ser pensados para a pesquisa do tema, como a biblioteca da escola ou da cidade, entrevistas com pessoas que entendem do tema, informações coletadas em museus, por exemplo. A cada atividade o planejamento pode ser retomado ou reorganizado em função das mudanças. Finalizada a coleta de informações, o professor poderá sistematizar as formas de registrar todo o material, passando antes por uma seleção do que é mais significativo para o grupo. A documentação pode constituir-se de desenhos, fotos, textos coletivos, painéis, mural de dicas, entre outros. Tudo isto compõe a memória pedagógica do trabalho.
Sistematizando e refletindo sobre as informações	Nesse momento, todas as atividades desenvolvidas são refletidas coletivamente, numa forma de reconstruir o vivido falando a respeito. Todas as ideias são organizadas em conjunto, formulando conceitos, buscando sentido para as práticas vivenciadas. "Nesse processo, as crianças iniciam apresentando o material coletado e fazem comparações, inferências, relações entre as informações. Elas avaliam e organizam as informações construindo interpretações da realidade" (BARBOSA; HORN, 2008, p. 62). Escolhe-se o que se irá registrar, estabelecem-se códigos, legendas, colocando o pensamento em ação, por meio das linguagens (musical, verbal, visual, matemática, corporal, escrita), em relação a materiais que deem o suporte: lápis de cor, giz de cera, pincéis e tintas, papéis diversos, computador, impressora, uso de gravador, revistas e jornais, entre outros.
Documentando e comunicando	As produções feitas com as crianças podem ser expostas e, em seguida, elas falarem a respeito para colegas que não participaram do projeto. Ao recontar o que fora aprendido, elas reorganizam ideias, expõem conceitos assimilados, e podem avaliar o produzido em confronto com o problema inicial. Pode-se organizar todo o produzido em dossiês, para que a memória pedagógica se conserve. Ao final de um projeto, pode ser que novas perguntas surjam, o que pode ser o mote de um novo trabalho.

Quadro 4 – Passos dos projetos pedagógicos

Fonte: Autoria própria

Todas as etapas propostas pelas autoras, preveem que as narrativas infantis estejam presentes, bem como a documentação pedagógica, a qual é aliada do professor no que refere à avaliação formativa das crianças durante os projetos.

Os projetos desenvolvem o espírito investigativo e cooperativo das crianças, as quais são mobilizadas por uma questão inicial, e traçam todo um caminho até chegarem a constatar suas suposições e a elaborarem conceitos.

Para a promoção de projetos, a organização do espaço e do tempo nas instituições de educação infantil são elementos a serem também planejados pelos professores. Garms (2005) explica que, ao organizar a sala de aula em áreas (movimentada, semimovimentada e tranquila), a escolha dos materiais e atividades pelas crianças é facilitada.

A área movimentada diz respeito a atividades que envolvem mais dinâmica, com jogos de montar, bonecas, objetos que produzem sons, blocos de madeiras, entre outros. Brincadeiras que envolvem o lúdico e o jogo espontâneo.

Já a área semimovimentada constitui-se da roda de conversa para o planejamento e avaliação; atividades voltadas à pintura, recorte e colagem; modelagem; além de brinquedos pedagógicos como: dominós, materiais de encaixe, quebra-cabeças. Essas atividades poderão propiciar o trabalho de conceitos como classificação, ordenação, seriação, por exemplo. Nesta, os jogos podem possuir regras e são mediados pelo professor que orienta a descoberta de conceitos.

Na área tranquila estão colchonetes, livros de histórias, materiais feitos pelas crianças como álbuns, pequenas plantas que são cuidadas, ou alguma coleção de objetos das crianças. É um lugar onde o professor pode sentar com as crianças para conversar, contar uma história e ler poesias.

A organização das áreas privilegia as temáticas que estão sendo discutidas, pois a cada semana algo pode ser alterado em função dos objetivos ou propostas, tendo como ponto inicial a leitura da realidade e das situações vividas com as crianças, o que se diferencia conforme a faixa etária. Sobre esta leitura a ser feita pelo(a) professor(a), Barbosa e Horn (2012, p. 67) explicam:

> Organizar o cotidiano das crianças na Escola Infantil pressupõe pensar que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é, antes de mais nada, o resultado da leitura que fazemos do nosso grupo de crianças, a partir, principalmente, de suas necessidades. É importante que o educador observe que as crianças brincam, como estas brincadeiras se desenvolvem, o que mais gostam de fazer, em que espaços preferem ficar, o que lhes chama mais atenção, em que momentos do dia estão mais tranquilos ou mais agitados. Este conhecimento é fundamental para que a estruturação espaço-temporal tenha significado. Ao lado disto, também é importante considerar o contexto sociocultural no qual se insere e a proposta pedagógica da instituição, que deverá lhe dar suporte.

A rotina na educação infantil é estabelecida conforme atividades que englobam situações de cuidado, educação e brincadeiras. Por conseguinte, pensar em propostas que englobem estes elementos, com diferentes atividades e materiais, contemplando uma duração específica é o mais relevante.

O cotidiano das crianças, nesta etapa educativa, possui momentos que se repetem todos os dias, em especial no que tange aos horários de chegada e saída, de sono, alimentação, higiene, os quais são preservados, até para uma organização dos demais funcionários das instituições infantis, como aqueles que cuidam da cozinha, do refeitório, da secretaria. E, há momentos que podem ser modificados dependendo dos temas/conteúdos, ou em dias que haverá uma visita a algum local externo como um museu, uma feira de livros, entre outros.

Quanto à organização do espaço, Barbosa e Horn (2012) propõem a organização da sala em cantos para a construção de conceitos e atividades que possam promover o desenvolvimento das crianças em muitos aspectos (social, cognitivo, afetivo, emocional).

As autoras sugerem que os professores organizem cantos fixos como: casa de bonecas (com utensílios de casinha), canto da fantasia (roupas e adereços), canto da biblioteca (com livros, almofadas), canto dos jogos (jogos de encaixe, sucatas, peças feitas de plástico ou madeira), canto da música (instrumentos musicais feitos pelas crianças,

objetos que produzam sons), canto do supermercado (embalagens vazias, dinheiro de papel, prateleira), entre outras possibilidades que o professor possa criar.

Outros espaços que podem ser incluídos na rotina da educação infantil referem-se ao uso do ambiente externo. Este pode ser explorado em momentos de brincadeiras ao final do dia, como o parque, o pátio para brincadeiras com bola, pular corda, correr, saltitar, a horta, entre outras possibilidades que a instituição possa oferecer às crianças.

A organização da prática pedagógica na educação infantil, seja por meio de projetos pedagógicos ou atividades diversificadas, implica na sistematização das vivências conforme o tempo (horários, momentos) e o espaço das instituições (sala de aula, espaços externos, refeitório, biblioteca, sala de brinquedos), de maneira que ao planejar, conforme os elementos citados, o professor estará esboçando em sua ação, sua forma de ver a criança e como pretende que seja seu desenvolvimento.

E, para que a prática pedagógica possa ser refletida e embasada, o professor da educação infantil necessita de formação inicial e continuada, que discuta uma gama de conhecimentos, para que sua ação seja mais efetiva.

Nesse sentido, realizou-se uma pesquisa com professores que realizaram sua formação acadêmica em um curso de Pedagogia, ofertado na modalidade a distância, para que se pudesse inferir se o mesmo trouxe contributos à prática pedagógica na educação infantil.

Espera-se que o percurso metodológico da pesquisa descrito e a análise dos dados que emergiram desse processo, possam servir de ponte a novas discussões e melhorias para a formação docente, especialmente, à área da educação infantil.

O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O capítulo diz respeito ao percurso percorrido no que tange à pesquisa em um curso de Pedagogia ofertado na modalidade a distância (EaD), de uma instituição pública do estado do Paraná. Neste percurso, teve-se uma atenção especial em relação à organização, validação e aplicação do instrumento de coleta de dados - processo este, descrito de maneira pormenorizada.

O curso de Pedagogia EaD analisado, por ter realizado seu atendimento em seis polos, teve uma abrangência em realidades diferenciadas e, nesse sentido, a busca pelos egressos do curso, graduados no ano de 2014, foi um dos grandes desafios para a efetivação da coleta de dados.

Então, considerando-se a especificidade que a modalidade prevê e os encaminhamentos particulares do curso investigado, partiu-se do seguinte questionamento: **Quais os contributos teóricos e metodológicos que um curso de Pedagogia a distância, de uma IES pública do Paraná, ofereceu à prática pedagógica de professores(as) na educação infantil?**

E, para desvelar os possíveis aportes teóricos e metodológicos que o curso de Pedagogia – EaD aborda à formação do(a) professor(a) da educação infantil, pretendeu-se descrever o percurso metodológico realizado quanto à elaboração e aplicação do instrumento de pesquisa para a realização do piloto e, a análise da proposta do curso investigado, no que refere-se à área específica da educação infantil.

CONTEXTUALIZAÇÃO DO CURSO INVESTIGADO

O curso de Pedagogia, ora em análise, foi proposto no ano de 2009 em cooperação com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), na modalidade a distância, onde se iniciou a preparação dos materiais e a estruturação do curso. Este teve início efetivo, de sua primeira edição, no ano de 2011 e término em 2014, sendo esta oferta analisada. Destaca-se que, em 2018, o curso está no segundo ano de sua segunda edição.

Os processos de ensino-aprendizagem se deram por meio do ambiente virtual de aprendizagem - *Moodle*[1], como também atividades presenciais (estágios, provas e exames, atividades de pesquisa e atividades complementares). As disciplinas ao serem desenvolvidas na Plataforma lançam mão de ferramentas como fóruns, *chats*, *web*conferências. Ferramentas estas utilizadas com o fim de debater temas, revisões de conteúdos, interação entre professores e alunos, organização de estágios, orientações de pesquisa, entre outros.

Na sua composição estrutural, o curso é vinculado ao Departamento de Pedagogia da instituição a que pertence. Na primeira edição, o curso contou com vários profissionais: Coordenador de Curso, Coordenador de Tutoria, além de uma equipe de suporte na Plataforma *Moodle* e materiais das disciplinas, como corretor gramatical, *webdesign* e a equipe do Núcleo de Educação a Distância da instituição. A equipe esteve composta por 16 tutores a distância (um tutor para cada 25 alunos) e 16 tutores presenciais. Estes últimos, distribuídos nos polos de apoio presencial.

Outros aspectos da proposta do curso dizem respeito a uma ampla formação teórica,

1. MOODLE - *Modular Object Oriented Distance Learning*. Sistema que gerencia cursos *online*. Software livre de apoio à aprendizagem, utilizado em cursos EaD.

com vistas ao entendimento do processo educacional, tendo a pesquisa como articuladora destes saberes.

O modelo de formação, contido na proposta pedagógica, traz em sua essência a flexibilidade curricular e a interdisciplinaridade como vieses de trabalho para se pensarem as práticas e a implementação das disciplinas.

No que diz respeito à área da educação infantil, esta aparece como uma das áreas formativas para a docência, de maneira que o egresso, ao finalizar o curso, seja capaz de planejar, organizar situações de ensino-aprendizagem e avaliar propostas curriculares. Além disto, como uma das habilidades a serem adquiridas pelo pedagogo, estaria a gestão de projetos na educação infantil, que envolve desde a etapa de planejamento, implementação e avaliação. Esta área formativa coaduna-se com um dos vieses estabelecidos nas Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia (2006b, Artigo 2º).

Para a área específica da educação infantil, foco deste estudo, há duas disciplinas específicas, conforme segue:

A disciplina de **Fundamentos da Educação Infantil** pertence ao 1º ano, com carga horária de 102 horas-aula. A ementa dessa disciplina refere-se aos estudos dos processos de desenvolvimento da criança e as metodologias utilizadas no trabalho, a fim de que os objetivos da educação infantil possam ser atingidos, com ênfase no currículo, métodos de ensino e avaliação.

A referida disciplina desenvolveu-se num total de seis semanas, na Plataforma *Moodle*, nas quais foram pensadas a fundamentação teórica da área e outras atividades que compuseram as discussões, como debate em fóruns e webconferências. O sistema avaliativo da disciplina ocorreu por meio de trabalhos escritos com um peso de 40 pontos, e uma prova escrita e presencial, contabilizando 60 pontos.

No 3º ano do curso está a disciplina de **Estágio Supervisionado na Educação Infantil.** A operacionalização deu-se num total de 68 horas como disciplina teórica na Plataforma já citada, num total de quatro semanas, contudo, o acompanhamento por parte das professoras responsáveis pela mesma ocorreu durante um semestre. Foram 20 horas de observação da prática pedagógica, 20 horas de participação em classes de crianças de 0 a 5 anos e, 20 horas de regência. Para a avaliação da disciplina, foram realizados trabalhos escritos, elaboração do projeto de estágio, organização de planos de atuação, e ao final do processo, o relatório final.

Estes momentos relacionados à observação, participação e regência realizados pelos(as) alunos(as) do curso, foram acompanhados pelas tutoras presenciais e a distância. Para cada polo, um professor do curso foi designado para acompanhar as apresentações dos planos de ensino pretendidos à regência, avaliar os mesmos, dar sugestões e encaminhamentos aos(às) acadêmicos(as). Ao final da regência, houve um seminário para apresentação do relatório final, com avaliação de professores do curso.

OS SUJEITOS DA PESQUISA

Os sujeitos da pesquisa são egressos do curso de Pedagogia a distância, graduados

no ano de 2014, de uma instituição pública de ensino superior do Estado do Paraná, composto por um grupo de 137 pedagogos que atuam na rede pública de ensino, educação básica, nas esferas municipal e estadual no referido Estado. Destes, seis participaram do piloto do questionário e 45 foram os respondentes do questionário final, totalizando 51 participantes, representando uma amostra de 37,22% da população.

Estes sujeitos realizaram sua formação nos polos de atendimento do curso, nos municípios de Prudentópolis, Lapa, Apucarana, Pato Branco, Laranjeiras do Sul, Dois Vizinhos, localizados no Estado do Paraná.

CONCEITUAÇÕES ACERCA DO MÉTODO E DA TIPOLOGIA DA PESQUISA

Ao tomar como pressuposto que o método pode ser compreendido como um percurso para se chegar a um conhecimento ou saber, compreende-se que, pela trajetória da pesquisa a ser apresentada, esteve-se trilhando o método indutivo, pelo motivo de partir-se da abstração de dados de um contexto particular, até chegar a uma generalização, por meio de um processo de coleta e análise de dados (FRASSON; OLIVEIRA JÚNIOR, 2009).

O método indutivo, para chegar a conclusões mais gerais, passa por um processo de investigação de fatos da realidade. Dessa forma, “[...] o caminho de passagem vai do especial ao mais geral, dos indivíduos às espécies, das espécies ao gênero, dos fatos às leis, ou das leis especiais às leis mais gerais” (MARCONI; LAKATOS, 2008, p. 53).

Contemplando o objeto de pesquisa desta tese, atentou-se para o estudo de um curso de Pedagogia EaD, num universo singular, para alcançar a compreensão de um universo maior, embora se tenha a clareza de que serão conclusões aproximadas da realidade, o que poderá suscitar conclusões mais amplas.

A presente pesquisa, pela sua natureza, caracteriza-se como aplicada, pelo fato de, a partir da investigação em diferentes fontes e aplicação de questionário, resultar em um produto que contribua para a formação profissional para a área da educação infantil.

Do ponto de vista da abordagem da problemática do estudo, a pesquisa possui a perspectiva quantitativa e qualitativa.

Por um lado, em relação à abordagem quantitativa, a mesma está circunscrita quanto à captura dos dados por meio do instrumento utilizado, o qual traz em seu contexto dados numéricos. Esta escolha foi guiada pela objetividade como critério, considerando que, os sujeitos da pesquisa realizaram sua formação em contextos diversos de estudo (seis polos) e trabalho.

Richardson (2008) ao abordar sobre este tipo de pesquisa destaca que neste tipo de abordagem há possibilidade de testar a hipótese do problema, com vistas à elucidação do caso. Enfatiza, também, que os dados demonstram algo mais preciso, os quais permitem uma generalização e, dessa forma, o pesquisador torna-se mais neutro em relação aos mesmos, fazendo emergir do contexto pesquisado, apenas aquilo que é demonstrado pelos meios numéricos.

Por outro lado, as questões abertas do questionário, com espaços para que os respondentes pudessem opinar, foram organizadas para que estes pudessem pontuar

suas percepções acerca da formação obtida no curso de Pedagogia EaD quanto à área da educação infantil, contribuindo para o entendimento do objeto pesquisado, numa abordagem qualitativa.

Chizzotti (2003, p. 222), sobre o termo qualitativo, destaca que,

> Diferentes tradições de pesquisa invocam o termo qualitativo, partilhando o pressuposto básico de que a investigação dos fenômenos humanos, sempre saturados de razão, liberdade e vontade, estão possuídas de características específicas: criam e atribuem significados às coisas e às pessoas nas interações sociais e estas podem ser descritas e analisadas, prescindindo de quantificações estatísticas.

E, sobre a opção de se trabalhar com a abordagem qualitativa e quantitativa, Gatti (2004) ressalta que ambas podem ser complementares em pesquisas educacionais, as quais, em muitos casos, partem de dados mais objetivos (numéricos) para atribuir sentidos e construir análises mais fundamentadas:

> Os métodos de análise de dados que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado (GATTI, 2004, p. 13).

Quanto aos procedimentos técnicos utilizados na pesquisa, a mesma se centra no estudo de caso, haja vista que este tem a característica de delimitar uma situação específica para descrever, relatar e aprofundar, neste caso quanto à formação docente para a educação infantil na modalidade a distância.

Lüdke & André (1996) destacam que, quando o pesquisador busca investigar algo que possua uma grandeza em si mesmo, este deve optar pelo estudo de caso, pois o mesmo visa à descoberta. Alertam que a pesquisa necessita ter, antes, um quadro teórico e conceitual, para que outros termos e resultados sejam apreciados à luz desse quadro, sempre buscando agregar e aprofundar o tema em questão.

Yin (2005) explicita que o estudo de caso, oriundo das Ciências Sociais, centra-se em descobrir como uma decisão ou inúmeras de decisões foram tomadas, para se chegar a um determinado fim. Implica o estudo de um processo, por meio de eventos e situações, para que se possa explicar como se chegou àquele resultado. Dessa forma, um estudo de caso pode chegar a realizar, a partir dos seus resultados, generalizações mais amplas.

No estudo de caso, podem aparecer conceitos, falas, abordagens diferentes dos sujeitos que são fonte de pesquisa. Estes pontos necessitam ser trazidos à tona, inclusive com o posicionamento do pesquisador, o qual não se exime de análise e discussão a partir dos fatos investigados. Consequentemente, as divergências encontradas no interior da pesquisa são extremamente reveladoras do contexto em si e precisam ser desveladas.

Considerando as características de uma pesquisa do tipo estudo de caso, num viés quantitativo-qualitativo de pesquisa, optou-se, como instrumento de coleta de dados,

pelo **questionário**. Este foi elaborado durante o segundo semestre do ano de 2015, e foi validado no primeiro semestre de 2016. Pode-se afirmar que não foi um instrumento pensado simplesmente para "captar alguns dados", mas foi elaborado e validado num processo reflexivo acerca dos objetivos da pesquisa, seus sujeitos e o contexto do curso investigado.

Para a organização do questionário, buscou-se seguir as orientações de Gil (2008) e Vieira (2009). Estes evidenciam que o instrumento deve ser pensado em razão dos objetivos do trabalho, com o cuidado na quantidade de questões e formas de organização conforme a população investigada, e a realização de pré-teste para se certificar da eficácia do instrumento.

Além do levantamento dos aportes do curso de Pedagogia EaD via questionário, também a análise documental da proposta do curso investigado foi uma fonte de dados para análise, em especial, sobre as disciplinas e seus objetivos quanto à área da educação infantil.

A análise documental, para Lüdke & André (1996, p. 38), visa "[...] identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse". Para as autoras, a análise de documentos constitui-se em uma fonte que traduz segurança ao pesquisador, pois pode ser consultada diversas vezes, sendo algo que não se modifica, mas que é modificada a depender do olhar do pesquisador.

Então, os dados obtidos tornam-se ponto de partida para descrições, análises e reflexões. Contudo, tem-se claro que: "A simples coleta e tratamento de dados não é suficiente, faz-se necessário resgatar a análise qualitativa para que a investigação se realize como tal e não fique reduzida a um exercício de estatística" (GAMBOA, 2012, p. 44).

Tomando como princípio o exposto por Gamboa (2012), após a obtenção de dados, foi realizada a descrição e análise dos mesmos, conforme os determinantes da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), tendo como suporte, também, as discussões teóricas empreendidas nos capítulos anteriores.

A Análise de Conteúdo possui como viés de trabalho, a descrição analítica. Esta "[...] funciona segundo os procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens" (BARDIN, 2011, p. 41).

Os aspectos que emergem do conteúdo do questionário foram organizados tendo como ponto de partida os objetivos da pesquisa e suas palavras-chaves. Por meio do instrumento de coleta, emergiram dados quantitativos e qualitativos, dos quais se buscou inferências acerca do objeto de estudo desta tese.

Bardin (2011, p. 43) destaca que um dos principais objetivos da análise de conteúdo "[...] é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou, eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não)". As inferências levam o pesquisador a refletir sobre os motivos que levaram o respondente a determinada resposta no questionário e, seus possíveis desdobramentos ou resultados.

O INSTRUMENTO DE PESQUISA

Neste item aborda-se sobre o processo de validação do questionário, ou seja, a aplicação do questionário piloto e a validação por especialistas, denominados Juízes.

Optou-se por realizar essas duas etapas referentes ao instrumento de coleta de dados, antes da aplicação com a amostra final dos respondentes, em razão de buscar-se atender ao critério da cientificidade da pesquisa, que implica na elaboração e construção de uma trajetória, com elementos que possam garantir que os meios utilizados no processo possam ser desenvolvidos em contextos semelhantes, embora diferentes.

Considera-se o instrumento de coleta de dados como propulsor, no intuito de fazer emergir elementos da realidade investigada, tendo em vista que trazem opiniões, avaliações, informações acerca do objeto de estudo (GIL, 2008).

Comitê de Ética

O projeto de pesquisa foi submetido ao COMEP (Comitê de Ética em Pesquisa) de uma instituição de ensino superior pública, na Plataforma Brasil, sob o nº 51835315.8.0000.0106 para ser apreciado, bem como os Termos de Consentimento e o instrumento de coleta de dados, em formato de questionário, na data de 11 de dezembro de 2015. O projeto obteve aprovação em 01 de fevereiro de 2016, de acordo com o parecer nº 1407076.

Em todas as etapas do envio do instrumento de coleta de dados aos participantes da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) esteve presente.

O Questionário Piloto

Contemplando o instrumento de coleta de dados, após a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética, seguiram-se os passos para a validação do questionário **(Apêndice A – 1ª versão do instrumento – Questionário Piloto).**

O questionário de autoaplicação (VIEIRA, 2009) foi organizado num formulário do *Google Docs*[2], o qual permite o envio via e-mail e demonstração dos resultados em gráficos. Optou-se por essa forma de envio, pelo fato de que os egressos do curso de Pedagogia EaD, pertenciam a seis polos diferentes, localizados em municípios do interior do Paraná.

Autores como Richardson (2008), Gil (2008), Marconi e Lakatos (2008) referem-se ao piloto do questionário como uma aplicação prévia desse instrumento a um grupo com características equivalentes àquelas da população pesquisada, entretanto, o número de participantes fica a critério do pesquisador.

O questionário foi organizado em função dos objetivos da pesquisa, na composição dos três blocos. No primeiro bloco, intencionou-se verificar um perfil dos egressos (sexo, idade, se atua na educação infantil, expectativas profissionais), para que se obtivesse um perfil dos respondentes, pois estes aspectos referem-se às variáveis intervenientes do estudo.

O segundo bloco esteve voltado ao levantamento de dados acerca do curso de Pedagogia EaD investigado, em função dos objetivos: Investigar se as disciplinas de um

2. Serviço da *Web*, *Android* e *iOS*, o qual propicia que documentos de texto possam ser criados e editados, para posterior visualização e compartilhamento.

curso de Pedagogia, na modalidade EaD, atenderam, em termos teóricos e metodológicos, à formação docente para a área da educação infantil; e, Verificar se a interação professores-alunos-conhecimento foi suficiente no curso investigado, para que a relação teórico-prática se efetivasse.

O terceiro bloco voltou-se à contribuição do curso para a prática pedagógica na educação infantil, nos aspectos de planejamento, organização de materiais, currículo e avaliação. Isto pensado em função do seguinte objetivo da pesquisa: Identificar que saberes (disciplinares, pedagógicos, experienciais) se relacionaram à prática pedagógica na educação infantil, por meio da visão dos egressos de um curso de Pedagogia EaD.

Para a efetivação do piloto, o questionário foi enviado para 30 egressos do curso de Pedagogia EaD, de polos diferentes. Estipulou-se a ordem alfabética como critério de escolha dos respondentes, a partir da listagem de egressos de cada polo.

Para a conclusão das respostas do questionário, foi considerado um período de 30 dias. Após este, o questionário foi reenviado e estipulado um prazo de 20 dias para a obtenção de um número maior de respondentes. A listagem com os e-mails dos egressos foi concedida pela Divisão de Apoio Acadêmico da instituição investigada, com o devido aval da chefia de departamento, ao qual o curso está vinculado.

O objetivo central do piloto foi verificar em que medida o instrumento, de fato, estava compreensível, em termos de organização das questões e quanto aos objetivos do estudo. Reitera-se que, juntamente com o questionário foi enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual constou que, ao efetivar as respostas, o respondente estaria concordando com os termos da pesquisa.

Análise do Questionário Piloto

O questionário piloto **(Apêndice A),** enviado a 30 egressos, obteve a participação de 20% (6). O envio do instrumento aos respondentes, via e-mail, deu-se no mês de fevereiro e março de 2016, em duas tentativas para que os egressos efetivassem o seu preenchimento e anotassem as observações referentes ao questionário em questão.

O questionário de autoaplicação enviado via e-mail, foi composto por três blocos de questões. O primeiro bloco correspondeu ao perfil dos respondentes; já o segundo bloco esteve dedicado ao curso de Pedagogia, com especial atenção às disciplinas da educação infantil; e, o terceiro bloco teve como enfoque a prática pedagógica na educação infantil.

As questões referentes ao segundo e terceiro blocos foram apresentadas de maneira afirmativa. Estas possuíam alternativas numa Escala de Likert[3], conforme segue: concordo totalmente, concordo parcialmente, indiferente, discordo parcialmente e discordo totalmente.

> Likert enfatizou o uso de escalas com cinco alternativas: 1. Concorda fortemente; 2 concorda; 3. Nem concorda nem discorda; 4. Discorda; 5. Discorda fortemente.

---

3. Rensis Likert (1903-1981): Foi professor de Sociologia e Psicologia, bem como diretor do Instituto de Pesquisas Sociais de Michigan. Durante mais de 40 anos, desenvolveu uma série de estudos sobre estilos de liderança e gerência.

> As declarações em questionários com cinco alternativas, conhecidas como itens de Likert, são muito usadas em levantamentos de dados (VIEIRA, 2009, p. 42).

No primeiro bloco, pelo fato de ter sido reservado para o levantamento de perfil dos respondentes, não se utilizou de alternativas na Escala de Likert. Quanto ao **perfil dos participantes do piloto***,* este se configurou como sendo:

- Sexo:

4 (66,7%) masculino;

2 (33, 3%) feminino.

- Idade:

4 (66,7%) com idade entre 31 e 40 anos;

2 (33,3%) egressos com 51 anos ou mais.

- Tempo de magistério:

3 (50%) participantes com menos de 10 anos;

2 (33,3%) com mais de 20 anos; e

1 (16,7%) com experiência entre 11 a 15 anos.

- Professor da educação infantil:

Os 6 (100%) participantes não atuam como docentes na EI.

- Em que nível os(as) professores(as) atuam:

1 (16,7%) atua no Ensino Médio;

2 (33,3%) atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e,

3 (50%) participantes na opção 'outro'.

- Experiência como professor(a) da educação infantil:

2 (33,3%) apenas como aluno do curso de Pedagogia – estágios;

1 (16,7%) com atuação como professor da EI por menos de 5 anos;

1 (16,7%) com atuação como professor da EI por mais de 5 anos;

2 (33,3%) participantes na opção 'outro'.

- Atuam em escola urbana ou do campo:

5 (83,3%) atuam em escola urbana;

1 (16,7%) atua em escola rural.

- Se possuem outra licenciatura além de Pedagogia EaD:

1 (16,7%) não possui;

3 (50%) possuem graduação em História;

1(16,7%) graduação em Letras Anglo;

1(16,7%) graduação em Ciências Biológicas.

- Projeções e expectativas que os(as) professores(as) tinham em relação à sua carreira profissional:

1 (16,7%) participante pretende realizar mestrado;

1 (16,7%) gostaria de trabalhar na função de Pedagogo Escolar;

2(33,3%) gostariam de melhorar a qualificação; e,

2 (33,3%) desejam ensinar de maneira que os alunos aprendam.

Neste primeiro bloco, como esteve voltado às informações voltadas ao perfil dos respondentes, não se verificou comentários que levassem à necessidade de complementação ou alteração dos itens componentes.

Em relação ao segundo bloco, o qual se referiu às questões sobre **o curso de Pedagogia**, em especial às disciplinas voltadas à área da educação infantil, os respondentes[4] destacaram o seguinte:

- **Questão 01 -** As disciplinas do curso de Pedagogia EaD atendem satisfatoriamente quanto aos aspectos teóricos e metodológicos do trabalho na educação infantil.

Respostas: 5 (83,3%) concordam totalmente; 1 (16,7 %) concorda parcialmente.

Alterações sugeridas: Pelo fato de ocorrer a resposta "concordo parcialmente", pensou-se em acrescentar: Em caso de não atendimento satisfatório do curso, o que você poderia elencar em relação aos aspectos teóricos e metodológicos?

- **Questão 02 -** A disciplina de "Fundamentos da Educação Infantil" foi suficiente para compreender a amplitude do trabalho com as crianças na etapa da educação infantil.

Respostas: 4 (66,7%) concordam totalmente; 2 (33,3%) concordam parcialmente.

Alterações sugeridas: Em virtude da ocorrência de respostas que caminhem para uma análise negativa, pensou-se em acrescentar uma questão, da seguinte maneira - Em caso negativo, você poderia pontuar as razões?

- **Questão 03 -** O material elaborado (livro, vídeo, etc) para dar suporte à disciplina de "Fundamentos da Educação Infantil" aborda temas pertinentes à prática do professor da educação infantil.

Respostas: 5 (83,3%) concordam totalmente; 1 (16,7 %) concorda parcialmente.

Alterações sugeridas: Em virtude de ocorrer uma resposta negativa (P2), analisou-se que, no universo de respondentes final, seria pertinente acrescentar uma caixa de texto com a questão: Em caso de não concordar, quais temas estiveram ausentes da discussão?

- **Questão 04 –** Quanto à relação teórico-prática, na área de educação infantil, a inserção de uma disciplina que integre os fundamentos e as práticas poderia servir de base ao estágio supervisionado com crianças de 0 a 5 anos.

Respostas: 6 (100%) concordam totalmente.

4. Os respondentes do piloto foram identificados como P1, P2... e, assim, sucessivamente.

Alteração: Não houve sugestão de alteração.

- **Questão 05 –** Em relação ao material (manual/livro, vídeos, entre outros) disponibilizado no Estágio Supervisionado da Educação Infantil, este traz um encaminhamento adequado em relação às etapas a serem efetivadas nas instituições que atendem crianças de 0 a 5 anos.

Respostas: 3 (50%) concordam totalmente; 3 (50%) concordam parcialmente.

Alteração: O fato de metade dos respondentes ter considerado o material da disciplina inadequado (P1, P4, e P5) em certa medida, observou-se a necessidade de se adicionar uma caixa de texto, com a questão: Em caso de não concordar com a afirmativa, você poderia pontuar que aspectos dos materiais não estiveram de acordo ao esperado?

- **Questão 06 -** Os métodos/processos voltados à aprendizagem da criança, que se encontra na etapa da educação infantil, são trabalhados em outras disciplinas do curso, além das específicas.

Respostas: 4 (66,7%) sim; 2 (33,3%) não.

Alteração: Não houve sugestões de alteração.

- **Questão 7 -** Em caso afirmativo na resposta da pergunta anterior, em quais disciplinas são trabalhados os métodos/processos voltados à aprendizagem da criança?

Respostas: 6 (100 %) destacaram que as disciplinas de metodologia de ensino também dão enfoque aos processos de ensino-aprendizagem na educação infantil.

Alteração: Não houve sugestões de alteração.

Neste segundo bloco, a partir dos comentários dos participantes, identificou-se a necessidade de inserir, em algumas das afirmativas, uma caixa de texto para que os respondentes, no questionário final, pudessem especificar suas ideias, conceitos. Dessa maneira, poderiam exemplificar, em relação ao curso, quais as lacunas e saberes ausentes no contexto.

Mas, cabe destacar que, em relação ao trabalho pedagógico na educação infantil, os respondentes pontuaram que disciplinas voltadas às metodologias de ensino realizaram uma abordagem teórico-prática desde a educação infantil, portanto, é pertinente que esta permanecesse no questionário final.

Ao se abordar sobre os materiais que deram suporte ao estágio supervisionado na educação infantil, notou-se a possibilidade de que os respondentes pudessem trazer suas percepções ao longo do preenchimento do instrumento de coleta e, não somente no final, no espaço destinado aos comentários e percepções.

No terceiro bloco, as questões estiveram voltadas **à prática pedagógica na educação infantil**, e evidenciaram os seguintes aspectos:

- **Questão 1 –** Os saberes adquiridos, ao longo da sua atividade profissional

docente, proporcionaram maior embasamento para a prática pedagógica na educação infantil, do que os saberes trabalhados no curso de Pedagogia EaD.

Respostas: 3 (50%) concordam totalmente; 2 (33,3%) concordam parcialmente; 1 (16,7%) discorda parcialmente.

Alteração: Em virtude das respostas que se direcionam a uma relevância quanto aos saberes da atividade profissional em detrimento da formação (P1, P3, P6), analisou-se como pertinente acrescentar uma caixa de texto: Você poderia pontuar que saberes foram adquiridos na sua vivência como professor(a) e que saberes foram importantes do curso de Pedagogia EaD?

- **Questão 2 -** O curso de Pedagogia, na modalidade a distância, oferece ferramentas didático-pedagógicas para a elaboração de situações de ensino-aprendizagem na educação infantil.

Respostas: 2 (33,3%) concordam totalmente; 4 (66,7%) concordam parcialmente.

Alteração: Acrescentar caixa de texto: Você poderia pontuar as mais relevantes?

- **Questão 3 -** O curso de Pedagogia, na modalidade a distância, oportuniza suporte teórico-prático para analisar criticamente propostas curriculares para a educação infantil.

Respostas: 2 (40%) concordam totalmente; 4 (60%) concordam parcialmente.

Alteração: Inserir caixa de texto: Você sentiu a necessidade de conhecer propostas curriculares voltadas à educação infantil?

- **Questão 4:** O curso de Pedagogia, na modalidade a distância, oportuniza condições para que o graduado analise, selecione e produza materiais didáticos para a educação infantil:

Respostas: 2 (33,3%) concordam totalmente; 4 (66,7%) concordam parcialmente.

Alteração: Inserir caixa de texto: O curso poderia proporcionar momentos para a elaboração de materiais didáticos para o ensino na educação infantil?

- **Questão 5:** No que se refere à avaliação na etapa da educação infantil, o curso de Pedagogia EaD oferece embasamento para a compreensão desta atividade do professor e implementação em classes de crianças pequenas.

Respostas: 2 (40%) concordam totalmente; 4 (60%) concordam parcialmente.

Alteração: Inserir caixa de texto: Em relação à avaliação na educação infantil, o que faltou para um melhor aprofundamento?

- **Questão 6 -** Sugestões/comentários que não foram inseridos no questionário:

Respostas: Apenas 4 (66,6%) neste item:

1) Que a educação infantil seja vista como um campo de formação ao educando, aliado aos cuidados que os CMEI disponibilizam, por meio de profissionais capacitados, preparados e que gostem principalmente de desenvolver atividades

com esta faixa etária de 0 a 5 anos;

2) Gostaria que nos fossem oferecidas complementações em forma de pós igualmente gratuito;

3) Penso que seria importante abordar sobre a questão do acompanhamento das práticas pedagógicas durante o estágio;

4) As experiências adquiridas em minha vida profissional me auxiliaram em muitos pontos que me encontrei em dúvida durante o estudo dos conteúdos teóricos e facilitaram minha atuação dos estágios. Nós, educadores, devemos ter uma visão ampla, aberta a novos conhecimentos e metodologias, pois só assim poderemos avaliar nossos alunos, bem como autoavaliar nosso processo educacional.

Alteração: Item sem alterações. Pretende-se que o mesmo tenha a função de ser um espaço para sugestões e comentários diversos dos respondentes.

Neste bloco, ressalta-se a questão da prática pedagógica na educação infantil, seja no percurso enquanto professor(a) na educação infantil ou, no caso dos que atuam nos demais níveis de ensino, uma análise quanto aos aportes do curso, enquanto práticas voltadas a essa etapa educativa.

Mas, notou-se a necessidade de melhoria, no questionário final, quanto à especificação dos saberes profissionais (curso) e os saberes adquiridos na experiência, o que poderia dar subsídio a uma amplitude de análise quanto aos saberes necessários ao professor da educação infantil.

Outro ponto acrescentado, estaria relacionado ao relato por parte dos respondentes sobre quais ferramentas/metodologias de ensino que lhes marcaram no processo formativo do curso de Pedagogia EaD.

Nas sugestões e comentários finais, emergiu das respostas o reconhecimento do profissional da educação infantil como “ser docente”. Também, a necessidade de uma formação continuada para professores desse nível de ensino, para avaliação das práticas e autoavaliação dos profissionais.

Sobre o curso de Pedagogia EaD, os egressos participantes do piloto ressaltaram que há necessidade de verificar as formas de acompanhamento dos acadêmicos nos estágios, ponto bastante relevante, considerando a configuração diferenciada dos campos de atuação quando se trata da modalidade a distância, pois os egressos realizaram suas regências nas instituições de abrangência dos polos presenciais.

No piloto realizado, muitos foram os pontos abordados, e avaliou-se que outros aspectos poderiam ser incluídos, para uma análise mais aprofundada da área de educação infantil no curso investigado.

Validação do Questionário pelos Juízes

Após as sugestões serem revisadas e organizadas as modificações quanto ao questionário, este foi enviado a profissionais do ensino superior, denominados **Juízes**, no intuito de que o instrumento pudesse ser ainda mais refinado em suas potenciais lacunas.

Em relação a esse aspecto de refinamento do conteúdo, teve-se como anseio que o

questionário pudesse ser o mais confiável e válido, atendendo o exposto por Vieira (2009). Ainda sobre a confiabilidade, o instrumento de pesquisa deve ser consistente, para que possa revelar o que realmente se pretende com a pesquisa.

A validação do questionário passou pela análise de dois Juízes convidados, contemplando os seguintes critérios: ser doutor na área de Educação ou Ensino; ter atuado em cursos na modalidade a distância; e, ser professor no Ensino Superior.

Esta forma de validação de questionário, tomando como base a classificação de Vieira (2009, p. 147, grifos da autora), é denominada Validade de Face:

> **Validade de face** é o grau com que um instrumento aparentemente mede o que foi projetado para medir. A validade de face é, em geral, determinada por:
>
> a. especialistas na questão, que consideram se o instrumento mede o que foi projetado para medir;
>
> b. uma amostra de respondentes, que dirão se o instrumento parece medir a característica de interesse.

De maneira similar, Elliot, Hildenbrand e Berenger (2012, p. 63), ao abordarem sobre a validação de questionário, expõem que uma das maneiras de realizá-la é por meio da análise técnica de profissionais, denominados pelos autores como especialistas, os quais "[...] verificam se o instrumento possui as características técnicas preconizadas e indicam as modificações necessárias para que sejam alcançadas".

Para análise do instrumento de coleta, os Juízes receberam uma sinopse da pesquisa pretendida, com o modelo de questionário **(Apêndice B – Question**ário Pós-p**iloto)**, e este, contendo espaços para que, ao final da leitura e análise de cada questão, pudessem opinar e sugerir alterações no mesmo.

As análises dos profissionais, denominados Juízes, contribuíram no sentido de levar a um detalhamento quanto aos problemas no questionário, os quais necessitavam estar mais vinculados aos objetivos da pesquisa. Além disso, propiciou melhorias em relação a termos linguísticos e o acréscimo de questões abertas.

Os Juízes foram denominados no texto como Juiz 1 e Juiz 2, sendo a formação destes a seguinte: O **Juiz 1** é Doutor em Educação e Mestre em Linguística Aplicada, graduado em Letras/Espanhol, e atua em curso de Letras/Espanhol e Programa de Pós-graduação em Educação e Letras (nível Mestrado) de uma instituição de Ensino Superior pública do Paraná. Possui, também, formação para atuar em cursos na modalidade EaD, e trabalha com a Plataforma *Moodle* como apoio em disciplinas de cursos presenciais. O **Juiz 2** é Doutor e Mestre em Educação, graduado em Pedagogia, e atua como docente em cursos de licenciatura, em uma instituição de Ensino Superior Federal no estado do Paraná. Atuou como tutor presencial em curso de Pedagogia EaD.

Para o Bloco 1, levantamento de perfil dos respondentes, não houve indicação de alteração pelo Juiz 1. Sobre este bloco, nas observações decorrentes do Juiz 2, este indicou que seria relevante apresentar ao final, uma questão voltada aos motivos dos egressos terem escolhido o curso de Pedagogia EaD, o que poderia auxiliar no desvelamento do

perfil de professores da primeira infância.

Tomando a indicação sugerida pelo Juiz 2, formulou-se a pergunta da seguinte maneira: “Que razões levaram você a escolher o curso de Pedagogia EaD?”.

Nos itens que seguem, é possível verificar as alterações solicitadas pelo Juiz 1 e Juiz 2, acerca dos blocos 2 e 3:

- **Bloco 2:** As disciplinas do curso de Pedagogia EaD atendem satisfatoriamente quanto aos aspectos teóricos e metodológicos do trabalho na educação infantil.

Sugestão de alteração Juiz 1: A questão pressupõe que os respondentes já tenham conhecimento prévio sobre os saberes docentes voltados à educação infantil, nesse caso, sugere-se que na resposta sejam incluídas as opções dos saberes.

Sugestão de alteração Juiz 2: Apontou que esta induz a uma resposta “concordo totalmente e/ou concordo parcialmente”.

Alteração final: Para o início do bloco 2 - A disciplina de “Fundamentos da Educação Infantil” foi satisfatória quanto à compreensão da visão de infância e o trabalho pedagógico com as crianças na etapa da educação infantil.

Para o final do bloco 2 - Solicito que você liste, na sua opinião, quais saberes teóricos e didático/metodológicos não foram trabalhados no curso de Pedagogia EaD, na área da educação infantil.

- **Bloco 2:** A disciplina de “Fundamentos da Educação Infantil” foi suficiente para compreender a amplitude do trabalho com as crianças na etapa da educação infantil.

Sugestão de alteração do Juiz 1: sem alterações.

Sugestão de alteração Juiz 2: Reorganizar a questão, com foco na visão de infância e prática pedagógica na educação infantil.

Alteração: Quanto à relação teórico-prática na área de educação infantil, a disciplina de “Fundamentos da Educação Infantil” oferece a base necessária ao Estágio Supervisionado com crianças de 0 a 5 anos.

- **Bloco 2:** Quanto à relação teórico-prática na área de educação infantil, a inserção de uma disciplina que integre os fundamentos e as práticas poderia servir de base ao estágio supervisionado com crianças de 0 a 5 anos.

Sugestão de alteração do Juiz 1: sem alteração.

Sugestão de alteração Juiz 2: Sugestão de retirar a questão, por ser bastante óbvia.

Alteração: A questão foi retirada.

Sugestão de inserção do Juiz 2, no bloco 2: Acrescentar uma questão que faça menção ao diálogo, algo do tipo, ‘sentiu falta de situações dialógicas/interação durante o curso?’

Alteração: Você sentiu ausência de maior interação no curso de Pedagogia EaD, em especial na formação específica para a área da educação infantil?

Sugestão de inserção do Juiz 2, no bloco 2: Pensar em uma questão que tenha

como foco quais os conhecimentos que os professores necessitam para a atuação na educação infantil, considerando a sua especificidade.

Alteração: Na sua visão, o que os bons professores da educação infantil necessitam saber?

- **Bloco 3:** Caso sua resposta seja “discordo parcialmente” ou “discordo totalmente”, pontue que saberes foram importantes do curso de Pedagogia EaD em relação à área da educação infantil.

Sugestão de alteração Juiz 1: Alteração na organização da afirmativa.

Sugestão de alteração do Juiz 2: Sem alterações.

Alteração: Foi modificada conforme a sugestão - Caso sua resposta seja “discordo parcialmente” ou “discordo totalmente”, pontue que saberes foram importantes do curso de Pedagogia EaD em relação à área da educação infantil.

Considerando as sugestões dos Juízes, reorganizou-se o questionário em uma versão final, tendo em vista que estas poderiam auxiliar na complementação de conceitos/ ideias que emergiriam dos dados finais, com o fim de atingir, da melhor forma, os objetivos e a problemática do estudo.

Na continuidade da pesquisa, o questionário final foi enviado aos egressos do curso de Pedagogia EaD investigado, de modo que os dados e a análise foram relatados no próximo capítulo, explicitando cada passo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Abordar a temática da formação do professor da educação infantil no contexto do curso de Pedagogia, na modalidade a distância é algo recente, tendo em vista a própria história dos cursos de formação docente EaD no Brasil, que se deu a partir da década de 1990, fato este que se reforçou com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996, com a exigência de uma formação específica mínima para a atuação com a referida etapa.

Portanto, o questionário (**Apêndice C – Versão final do questionário**) apresentado, neste capítulo, buscou analisar os aportes teóricos e metodológicos de um curso de Pedagogia, ofertado na modalidade a distância, em relação a área formativa da educação infantil. Por meio deste instrumento, foi possível perceber possíveis lacunas, as quais serviram de direcionamento para se pensar, *a posteriori*, quanto ao produto educacional desta tese.

Para a organização e análise dos dados, realizou-se o processo tendo em vista indicativos referentes à Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011), na tentativa de fazer emergir os significados presentes nos dados.

Para tanto, seguiram-se os seguintes passos:

- Na fase da pré-análise, após a coleta via questionário, gerou-se uma planilha com os dados levantados para a leitura flutuante, com todas as respostas (dados numéricos e não numéricos). Além da planilha, também foram gerados gráficos representativos das respostas do perfil dos egressos e das questões que tinham como opções as respostas em Escala Likert. A leitura seguiu algumas regras como a exaustividade (composição de todos os elementos que iriam compor o corpus de análise), regra da representatividade (que os dados pudessem representar o objeto de estudo), e a regra de pertinência (que os dados obtidos fossem adequados enquanto fonte sobre o objeto pesquisado).

- O momento posterior, relacionado à codificação dos dados, compreendeu a preparação do material para análise, envolvendo um processo de categorização semântica (frases que abordassem um mesmo tema) como regra de enumeração, além de sua representação por meio de operações estatísticas simples - porcentagem.

- Os dados organizados, tanto em frases quanto no formato quantitativo como representação, levaram à obtenção de inferências, o que possibilitou a análise por meio do entrecruzamento com o suporte teórico do estudo.

Destarte, procedeu-se com a discussão dos dados resultantes do envio final aos egressos do curso de Pedagogia EaD investigado.

A AMOSTRA DA PESQUISA

Com a perspectiva de conhecer os aportes/contribuições que o curso de Pedagogia EaD proporcionou aos seus egressos, é que se buscou retomar o contato com estes, os quais realizaram sua formação acadêmica, em uma instituição de Ensino Superior Pública no estado do Paraná.

Então, o questionário final, já com a devida validação, foi enviado aos respondentes em três oportunidades, com um intervalo de 20 dias entre cada envio, nos meses de agosto, setembro e outubro de 2016. O questionário foi enviado como formulário, organizado no *Google Docs*, acompanhado de mensagem-convite e Termo de Consentimento Livre e Esclarecido[1].

Também, foi realizado contato telefônico com a Coordenação dos seis polos que o curso foi ofertado, para que pudessem auxiliar quanto à mobilização para a realização da pesquisa. Pode-se, ainda, ressaltar, que a própria pesquisadora efetivou inúmeras ligações telefônicas para explicitar aos egressos os fins do estudo em questão. E, dessa forma, após vários contatos com os 131[2] egressos do curso – exceto os que já tinham participado do piloto, é que se chegou ao número de 45 respondentes (33%), nesta etapa.

Cabe salientar que um dos critérios para a inscrição no curso investigado, via Plataforma Freire do Ministério da Educação (MEC), era ser professor da educação básica em escolas públicas, conforme prevê o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica. A Política Nacional de Formação de profissionais do Magistério da Educação Básica foi instituída pelo Decreto nº 6.755/2009, quando da organização e, posterior implementação do curso de Pedagogia EaD investigado.

O PERFIL DOS RESPONDENTES

No bloco 1 do questionário, traçou-se o perfil dos respondentes a partir dos seguintes elementos: sexo, idade, tempo de exercício na docência, se atuou como professor na educação infantil ou outros níveis, a experiência que teve na educação infantil, se trabalha em escola urbana ou rural, se possui outra licenciatura além do curso de Pedagogia, razões que levaram à escolha do curso, expectativas e projeções em relação à carreira profissional. Todos estes elementos auxiliaram a traçar as características do grupo pesquisado, e se a formação teve um impacto positivo a ponto de que os egressos projetem uma formação mais aprofundada na área profissional escolhida.

Os respondentes, em sua maioria, são do sexo feminino – 42 (93%), e 3 (7%) do sexo masculino, cujas **idades** estão assim distribuídas: 18 (38,6%) egressos de 41 a 50 anos, 16 (36,4%) entre 31 e 40 anos, 10 (22,7%) acima de 50 anos e, o menor índice de 1(2,3%) egresso na faixa etária de 20 a 30 anos, como se observa no gráfico:

1. Além dos Termos de Consentimento dos egressos, a pesquisadora obteve o consentimento da Coordenação de Curso para a realização da pesquisa.

2. Ao todo, eram 137 egressos do curso investigado. Mas, para este processo final, excluiu-se os 6 participantes do questionário piloto.

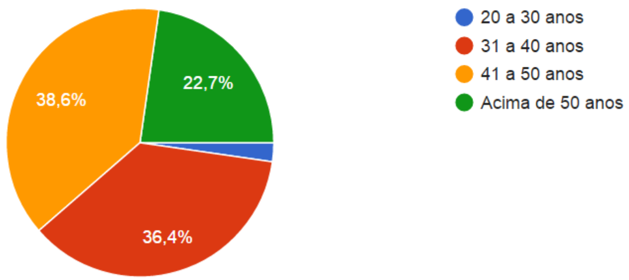


Gráfico 1 - Idade

Fonte: Questionário egressos – Bloco 1

Há o predomínio de egressos do sexo feminino, com maior incidência de faixa etária entre 30 e 50 anos. Esta característica, predominantemente feminina, sobressai-se nos dados pontuados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2016), na Sinopse da Educação Superior de 2015, a qual revela que, os concluintes de cursos de licenciatura, modalidades presencial e a distância, do sexo feminino constituíram-se em 184.245, de modo que, do sexo masculino o número é de 53.573.

Com relação ao **tempo de exercício** como docentes, os participantes, em grande parte, possuem mais de 20 anos de atuação – 19 egressos (40,9%); 12 (27,3%) possuem de 11 a 15 anos; 6 (13,6%) de 16 a 20 anos; e, 8 (18,2%) com menos de 10 anos de exercício, conforme demonstrado abaixo:

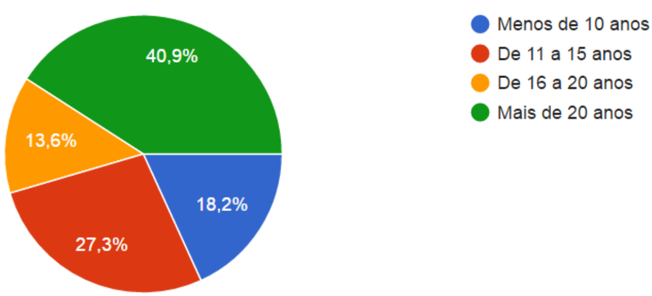


Gráfico 2 – Tempo de exercício

Fonte: Questionário egressos – Bloco 1

A interiorização do ensino superior na modalidade a distância tem, de certo modo, propiciado que professores atuantes na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, da rede pública de ensino, com vários anos de atuação, possam complementar seus estudos, como foi a proposta do curso de Pedagogia EaD investigado. Isto evidencia

a demanda necessária de atendimento à formação de nível superior para docentes que atuam na educação básica, o que preconiza a LDB nº 9394/1996.

Os **participantes atuam em vários níveis de ensino**: 20 (44,4%) anos iniciais do ensino fundamental; 6 (13,3%) anos finais do ensino fundamental; 4 (8,8%) ensino médio; 2 (4,7%) classe especial; e, na educação infantil, 13 (28,8%) são docentes nessa etapa.

Sobre a atuação específica na educação infantil, os egressos responderam, sobre a questão: **Você atua na educação infantil?:** 36 (70,5%) Não e, 9 (29,5%) Sim.

Ainda, para elucidar que **tipo de experiência na área da educação infantil** os egressos possuem, buscou-se apresentar no questionário algumas opções. Isto levou a perceber que a maior parte dos respondentes atuou como professor na área por mais de 5 anos - 19 (40,9%); seguidos de 12 (27,3%) egressos que atuaram por menos de 5 anos na referida etapa; e, 11(25%) que tiveram sua experiência docente apenas no curso de Pedagogia EaD, no âmbito dos estágios na área. O menor índice corresponde a 3 (6,8%) referente a outros. Abaixo a representação em gráfico:

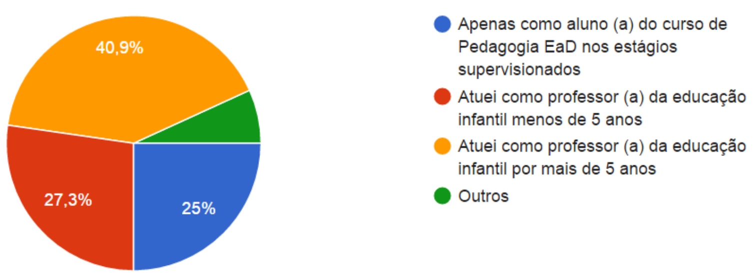


Gráfico 3 – Experiência na educação infantil

Fonte: Questionário egressos – Bloco 1

Pode-se observar que, mesmo os professores que não estão no momento atuando na educação infantil, já o foram em algum momento, possivelmente no início de suas carreiras. A educação infantil é, em geral, a porta de entrada para os profissionais que atuam na educação básica e, neste espaço de atendimento das crianças, eles se confrontam com a necessidade de aprender, como aborda Charlot (2000).

Há profissionais que se identificam com a educação infantil e permanecem nela, o que não é regra geral, considerando que em muitos municípios ainda não há um plano de carreira que mobilize o professor a permanecer trabalhando nessa etapa, e os mesmos acabam por migrar para os anos iniciais do ensino fundamental.

Kramer(2005) ao destacar que a ideologia presente em relação ao(à) profissional da educação infantil, de que este(a) não necessita de qualificação e, portanto, tem um valor menor em relação aos professores dos demais níveis, leva a refletir que este pode ser um dos motivos que fazem com que professores, ao não se sentirem valorizados em sua ação docente nessa etapa, prefiram migrar para o ensino fundamental ou outras áreas.

No que diz respeito à **atuação em espaço urbano ou rural** nas instituições de ensino, a maioria dos egressos 39 (86,6%) atua em escola urbana; e, apenas uma pequena parcela 6 (13,3%) atua em escola do campo.

Outra característica que predomina no grupo de egressos que participaram da pesquisa é que, para 17 (38%) dos respondentes, o curso de Pedagogia EaD foi a primeira licenciatura. Para os demais, tratou-se do segundo curso de graduação, conforme demonstra a Tabela 1:

Cursos de graduação	**Nº de professores**	**%**
Letras	13	28,8%
Geografia	4	8,8%
Enfermagem	1	2,2%
Ciências Biológicas	4	8,8%
Ciências Contábeis	1	2,2%
Filosofia	1	2,2%
Química	1	2,2%
Matemática	2	4,4%
Administração	1	2,2%
Total	**28**	**62%**

Tabela 1 – Primeira licenciatura dos egressos

Fonte: Questionário egressos – Bloco 1

Em se tratando de um grupo que possui a prevalência de professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, supõe-se que a procura para o curso de Pedagogia EaD deu-se pela necessidade de aprofundar conhecimentos referentes a este nível de ensino, com relação aos saberes pedagógicos, os quais, segundo Pimenta (2002), partem da realidade objetiva das instituições escolares, e que exigem dos docentes uma leitura analítica do que seja a teoria e a prática nesse contexto de trabalho, ou como coloca Shulman (2005), sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo.

Com relação aos motivos que levaram os respondentes à escolha do curso de Pedagogia EaD[3], encontram-se:

- Enriquecer conhecimentos na área da Educação – 7 (14%).
- Melhoria na gestão da escola – 6 (12%).
- Pela reputação da instituição que ofertou o curso e pela gratuidade – 4 (8,8%).
- Refletir sobre a prática pedagógica e aperfeiçoá-la – 6 (12%).

3 Sobre as razões de escolha do curso de Pedagogia EaD, cinco egressos elencaram mais de um motivo.

- Melhoria da formação para atuação na educação infantil – 2 (4%).
- Oportunidade de estudar em casa – 5 (10%).
- Flexibilidade de tempo – 10 (20%).
- Exigência da formação em Pedagogia – 4 (8%).
- Continuidade no Plano de Carreira – 2 (4%).
- Poder atuar na área de formação do curso de Pedagogia – 4 (8%).

A razão mais pontuada pelos egressos é a flexibilidade de tempo, característica da modalidade a distância, a qual permite realizar as atividades em horários e tempos diferenciados, ainda mais considerando o perfil dos egressos deste estudo, os quais são profissionais em exercício na educação, há mais de cinco anos, e que buscaram continuidade nos estudos. Esta flexibilidade está relacionada à metodologia da EaD e sua peculiaridade (BRASIL, 2017a), com proposta de interação assíncrona para o atendimento de seus alunos, na maior parte das atividades dos cursos.

Além da flexibilidade, outro motivo que está em segundo lugar no rol de escolhas pelo curso de Pedagogia EaD, é a reflexão sobre a prática e seu aperfeiçoamento. Este motivo relaciona-se aos processos e métodos de ensino que levam a uma melhoria da ação docente e o aprendizado do aluno, o que para Koehler & Mishra (2009) está ligado ao conhecimento pedagógico ou saber ensinar.

Sobre as expectativas em relação ao que se poderá desenvolver, em termos profissionais, na conclusão do curso de Pedagogia EaD, pensou-se em uma questão que evidenciasse o que os egressos projetam, em termos de carreira profissional, considerando o percurso realizado na graduação e a realidade na qual atuam. Nesta questão, sobre as expectativas profissionais, obteve-se 41 respostas:

- Dar continuidade nos estudos (especialização, mestrado, doutorado) – 19 (46,3%).
- Buscar novos espaços de trabalho (gestão escolar, coordenação pedagógica, níveis diferentes de ensino, atuar na rede privada, etc) – 7 (17%).
- Melhoria da qualidade do trabalho pedagógico – 4 (9,7%).
- Ter uma aposentadoria digna – 1 (2,4%).
- Em dúvida quanto à continuidade na carreira – 2 (4,8%).
- Prosseguir nas atividades que realizo na escola (sala de aula, coordenação pedagógica, entre outras) – 4 (9,7%).
- Melhoria salarial e valorização profissional – 3 (7,3%).
- Realizar novos concursos na área - 1 (2,4%).

A maior incidência em termos de projeção profissional é a continuidade da formação, com vistas a um aprofundamento em cursos de pós-graduação, possivelmente porque almejam trabalhar em outros níveis de ensino, evoluir em termos de carreira. Inclusive a busca por novos espaços de trabalho foi outro ponto ressaltado pelos egressos, seja na docência ou coordenação pedagógica de escolas.

A projeção profissional, no que relaciona-se à continuidade e busca de saberes profissionais, encontra-se em vários espaços e momentos da vida do professor (TARDIF, 2002), mas é nos cursos com características mais formais e institucionalizadas que está o foco dos mesmos, como cursos de especialização, mestrado e doutorado, conforme o exposto abaixo:

- Fazer mestrado em educação (R1)[4].
- Espero atuar nos anos finais do ensino fundamental e fazer um doutorado a distância, quando tiver (R8).
- Melhorar mais através de especializações (R9).
- Realizar o curso de mestrado (R24).
- Fazer um mestrado e atuar como orientadora de docentes (R26).
- Realizar uma pós-graduação (R28).
- Pretendo estar sempre me aperfeiçoando, pois a caminhada profissional ainda é longa; hoje estou fazendo uma segunda pós-graduação (R30).
- Fazer mestrado (R39).

Os respondentes explicitam que a formação continuada e a constante capacitação são consideradas como necessárias à melhoria da qualidade da ação docente e elevação no plano de carreira. Estas ideias podem ser visualizadas conforme segue:

- Aprendizagens e qualificação para a área, progressões (R13).
- Capacitar-me mais para atingir os objetivos propostos (R14).
- Sempre me aperfeiçoar nas áreas que me identifico mais (R15).
- Aperfeiçoamento profissional, novas oportunidades (R17).
- Aplicar esses conhecimentos adquiridos no decorrer do curso, bem como buscar constantemente uma aprendizagem voltada para o conhecimento e a informação, proporcionando cada vez mais um ensino de qualidade aos educandos (R21).
- Meu sonho enquanto professora é fazer a diferença na vida daqueles alunos que estão passando por mim. Por isso, sempre busco pesquisar, ler, desen-

4. A partir deste momento, os respondentes do questionário estão identificados como R1, R2 e, assim, sucessivamente.

volver experiências pedagógicas com os alunos, para que as aulas não sejam monótonas, mas prazerosas, tanto para mim como para meus alunos (R23).

- Estar sempre me perfeiçoando para fazer um bom trabalho (R27).

- Estar sempre em busca de conhecimentos e sempre me atualizando, para assim conseguir avançar junto com os alunos dessa nova geração, que está vindo, com tecnologias em sala de aula (R31).

A formação continuada é uma constante em termos de carreira docente, tendo como premissa que os saberes e conhecimentos necessitam ser aprofundados, revitalizados, pois o contexto de atuação é amplo e diversificado, o que exige dos profissionais maior conhecimento e como abordar pedagogicamente as situações práticas, como ressalta Gómez (1997).

Becker (s.d.) explica que isto envolve, por parte do professor, uma mudança de concepção epistemológica, para que a repetição de padrões possa ser aprimorada, mas dependerá da formação e da visão do profissional em colocar em ação e superar modelos empiristas de ensino.

O CURSO DE PEDAGOGIA EAD E AS DISCIPLINAS COM ENFOQUE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O bloco 2 do questionário compreendeu questões acerca do curso de Pedagogia EaD e as disciplinas da área da educação infantil.

Em relação às disciplinas que possuem como objeto de discussão a educação infantil, no curso de Pedagogia EaD investigado, consta na proposta curricular que há uma disciplina de **Fundamentos da Educação Infantil** – no 1º ano (equivalente a 102h no curso presencial) - e que foi desenvolvida na Plataforma *Moodle* por seis semanas, com propostas de fóruns, webconferências, trabalhos escritos e a prova final.

Na segunda disciplina, **Estágio Supervisionado na Educação Infantil** – 3º ano (equivalente a 68h no curso presencial) – trabalhou-se com os egressos em quatro semanas na Plataforma *Moodle.* Após as quatro semanas de trabalho teórico da disciplina, as demais propostas e atividades práticas estiveram sendo orientadas pelos docentes desta, durante um semestre letivo.

Estas propostas estavam voltadas à observação (20h) e participação (20h) em classes de educação infantil, organização do planejamento para a atuação, apresentação do planejamento em seminário de discussão (presencial), atuação/regência de classe (20h). E, por fim, o seminário final de apresentação dos resultados nos polos, presencialmente, para banca de professores que foram incumbidos de avaliar.

Sobre a questão - **A disciplina de Fundamentos da Educação Infantil foi satisfatória quanto à compreensão da visão de infância e o trabalho pedagógico com as crianças na etapa da educação infantil,** que obteve uma avaliação favorável, quanto a ser um espaço de discussão do conceito de infância e do trabalho pedagógico com as crianças, para 37 (81,8%) egressos.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (2006) destacam que a docência na educação infantil é um dos objetivos a serem alcançados no curso citado. Na disciplina voltada aos fundamentos desta área, no curso investigado, embora tenham atendido, na visão dos egressos, discussões- base para a educação de crianças pequenas há controvérsias, pois 8 (18,2%) concordam parcialmente de que o curso tenha sido satisfatório quanto à compreensão do conceito de infância e o trabalho pedagógico com crianças. Este indicativo não pode ser desconsiderado, para se reavaliar as temáticas, os métodos e a interação, quando da oportunidade de uma nova oferta do curso de Pedagogia EaD.

É na formação inicial que se constroem bases à prática docente, no intuito de que se tenha um sentido social e político da atuação, para que não se fragilize, como vem sendo visto ao longo da história – o professor da educação infantil como um profissional 'menor', o qual não necessita de formação específica. Segundo Kramer (2005), este entendimento leva à desmobilização de classe, à falta de valorização profissional e incentivo para a melhoria na carreira profissional.

Dando continuidade à análise deste bloco, questionou-se quanto ao **material da disciplina de Fundamentos da Educação Infantil** (livros, vídeos), se esses materiais tiveram uma abordagem pertinente em relação à prática do professor da educação infantil. A maioria dos egressos 32 (74,4%) considerou que o material da disciplina é adequado quanto à abordagem dos conteúdos propostos, e 13 (25,6%) concordam parcialmente quanto à afirmativa.

Apesar disso, um dos respondentes escreveu em um campo próprio para observações do questionário, que o material poderia ter abordado outros temas de relevância para a docência na educação infantil: "Não foi abordado o portfólio, a evolução do desenho da criança e suas classificações, metodologias sobre o ambiente alfabetizador" (R43).

O livro da disciplina, disponibilizado no formato impresso e *online* aos egressos, abordou a história da infância, seu conceito, políticas da Educação Infantil; as pedagogias da infância e seus teóricos (Froebel, Montessori, Freinet, Malaguzzi, Piaget, Vygotsky, Wallon); saberes docentes para a formação do professor da educação infantil; o brincar; a adaptação da criança; as linguagens e áreas do conhecimento; a organização do tempo e do espaço; e, a avaliação na educação infantil.

Um dos pontos que se pode realizar uma crítica, é que, o conteúdo dos materiais tenha sido explorado de forma mais superficial, considerando a variedade de temas a serem abordados, para que os acadêmicos pudessem ter uma noção da área da educação infantil.

Observou-se no material da disciplina que a temática - o desenho infantil - foi tratado como um subtema, quando da abordagem das diversas linguagens e formas de expressão da criança, determinando as etapas e/ou estágios pelos quais a criança passa em termos de evolução do desenho. Na temática avaliação, não se tratou do portfólio como um instrumento específico para a avaliação e acompanhamento da criança, embora sejam citados os princípios e instrumentos que podem servir para tal, como o diário de campo, livro da vida, entrevistas, debates e conversas, relatórios realizados pelos professores, coleta

de amostras de trabalhos, gravações das crianças (vídeo), bem como a autoavaliação dos professores.

O vídeo da disciplina, disponibilizado na Plataforma *Moodle*, contém um resumo dos temas pontuados de forma descritiva, considerando o tempo limitado do mesmo (aprox. 30 minutos), mas que se tornou uma fonte de consulta, com outra linguagem sobre o conteúdo, e este permitiu que os egressos pudessem acessar quantas vezes fosse necessário para recapitular os temas.

Outro aspecto abordado referente à disciplina citada, deu-se em função de que, ao tratar de questões teóricas e, também da organização da prática pedagógica com crianças pequenas, se esta, na visão dos egressos, serviu de base ao Estágio Supervisionado na área: **Quanto à relação teórico-prática na área de educação infantil, a disciplina de "Fundamentos da Educação Infantil" oferece a base necessária ao Estágio Supervisionado com crianças de 0 a 5 anos**.

Com a prevalência em 29 (67,5%) dos respondentes, estes consideram que a disciplina de **Fundamentos da Educação Infantil é que alicerça as etapas posteriores de práticas docentes supervisionadas no 3º ano do curso**. O segundo índice tem 13 (30,2%) respostas para "concordo parcialmente" e, o menor índice é representado por 1 (2,3%) respondente na opção "discordo parcialmente". Destaca-se que, nesta questão, obteve-se 43 respostas.

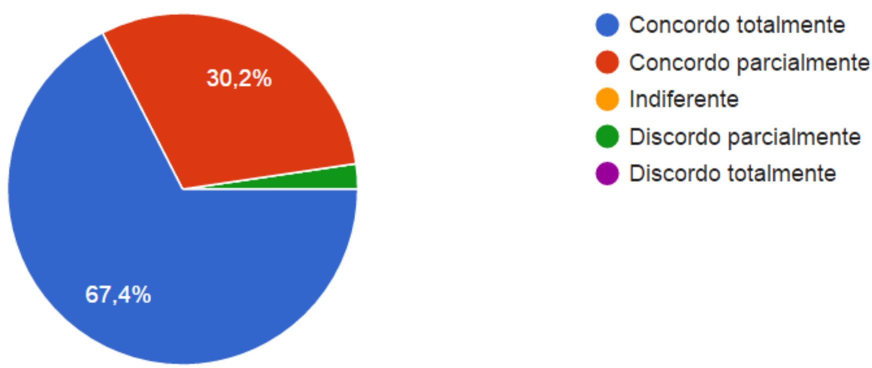


Gráfico 4 – Relação teórico-prática na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil

Fonte: Questionário egressos – Bloco 2

Sobre o curso de Pedagogia ser o campo específico de formação do professor da educação infantil, Romanowski (2012) destaca que o estudo da docência nessa etapa necessita ser aprofundado no mesmo. Para tanto, a relação entre os saberes teóricos e os espaços de prática pedagógica pedem uma articulação entre ambas, sem lacunas, que levem os alunos a perceberem suas rupturas. Esta ideia coaduna-se com Cruz & Arosa (2014) que destacam a relação teórico-prática como determinante para a elaboração dos saberes pedagógicos.

Prosseguindo quanto às questões do bloco 2, buscou-se realizar um levantamento junto aos egressos se, o material voltado ao Estágio Supervisionado na Educação Infantil (manual, vídeo) esteve apropriado quanto ao encaminhamento às etapas a serem efetivadas nos momentos relacionados à sua efetivação nas instituições de ensino, a partir da questão: **Em relação ao material (manual/livro, vídeos, etc) disponibilizado no Estágio Supervisionado da Educação Infantil, este traz um encaminhamento adequado em relação às etapas a serem efetivadas nas instituições que atendem as crianças de 0 a 5 anos.**

As respostas, ao todo 44 nesta questão, podem ser visualizadas no seguinte gráfico:

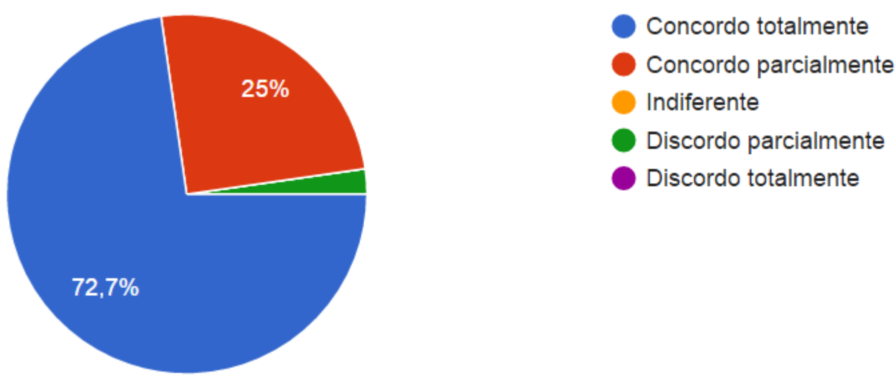


Gráfico 5 – Material da disciplina de Estágio Supervisionado na Educação Infantil

Fonte: Questionário egressos – Bloco 2

Neste aspecto dos materiais da disciplina, 32 (72,7%) dos egressos consideram que o material foi adequado; entretanto, para 11 (25%) há aspectos a serem reconsiderados no material, pelo fato de "concordarem parcialmente". Pode-se observar, também, que houve egressos que "discordaram parcialmente" - 1 (2,3%).

Sobre esta questão, algumas observações foram feitas em campo próprio pelos egressos:

- Faltou orientação e definição de critérios para o estágio (R 11).
- Quanto à organização do relatório (R16).
- Houve problemas durante o estágio na Educação Infantil por ser o primeiro (R20).

Destaca-se que, essa percepção dos egressos quanto à prática dos estágios pode dizer respeito ao indicativo demonstrado no perfil dos mesmos, que para 11 destes, o Estágio Supervisionado no curso de Pedagogia EaD concretizou-se como a primeira experiência docente nessa etapa.

Os demais egressos não ressaltaram pontos a serem melhorados no estágio

supervisionado, possivelmente, por sua experiência como docentes na educação infantil anterior ao curso, que para 19 egressos foi de mais de cinco anos e, para 12 egressos menos de cinco anos.

O apresentado, quanto aos procedimentos e organização do estágio na área de educação infantil, na visão de alguns egressos, prejudicou o andamento de atividades.

A orientação quanto às etapas era direcionada pelos professores da disciplina e tutores presenciais e a distância, então, supõe-se que, em alguns momentos, a interação necessária entre estes e os alunos não foi suficiente para o atendimento de dúvidas que se deram nas práticas, no contexto das escolas.

Tem-se em conta que, os egressos realizaram seus estágios sem um acompanhamento presencial de professores e/ou tutores supervisores. Nesse caso, os professores regentes das turmas de educação infantil foram parceiros na avaliação do estágio supervisionado.

Em relação aos momentos de estágio supervisionado, este precisa aliar prática e reflexão teórica como eixo norteador, conforme Kramer (2005) sugere. Assim, pode-se chegar a uma compreensão da pluralidade dos saberes, e que cada contexto possui a sua peculiaridade. Isto fortalece a formação docente e empreende naqueles que participam do processo, a necessidade da formação contínua e a busca por práticas e conhecimentos que os auxiliem a consolidar formas de ser professor na educação infantil.

Para levantar os dados acerca da discussão sobre a abordagem realizada de outras disciplinas do curso, aquelas não específicas da educação infantil, no que se refere à menção quanto a métodos e processos que envolvem a docência com crianças pequenas, buscou-se inferir se isto ocorreu no curso de Pedagogia EaD, por meio da questão: **Os métodos/processos voltados à aprendizagem da criança, que se encontra na etapa da educação infantil, são trabalhados em outras disciplinas do curso, além das específicas? Em caso afirmativo, em quais?**

Nem todos os respondentes quiseram opinar neste item, de modo que dos 45 participantes, apenas 26 (57,7%) expuseram sua percepção, as quais estão presentes na Tabela 2 a seguir:

Disciplinas	**Nº de respondentes**	**%**
Disciplinas da educação especial	1	2,2
Metodologias de ensino	6	13,3
Psicologia da Educação	5	11,1
Didática	3	6,6
Literatura Infanto-juvenil	3	6,6
Não lembra	1	2,2

As demais disciplinas abordam de modo superficial	3	6,6
Não há abordagem acerca da Educação Infantil	2	4,4
Em todas as disciplinas	1	2,2
Disciplina de estágio	1	2,2
Total	**26**	

Tabela 2 – Disciplinas do curso de Pedagogia EaD que fizeram menção aos métodos/ processos relacionados à aprendizagem da criança pequena

Fonte: Questionário egressos – Bloco 2

Os dados demonstram que a docência na educação infantil esteve contemplada em disciplinas não específicas da área, com maior ênfase naquelas voltadas às metodologias de ensino.

Ao serem analisadas as ementas das disciplinas mencionadas, na proposta curricular do curso investigado, não se visualizou a educação de crianças pequenas como área prioritária, o foco está nos anos iniciais do ensino fundamental, exceto naquelas que são específicas. Mas, mesmo sem essa obrigatoriedade, houve professores do curso que assim o fizeram, possivelmente para retomar conceitos que consideraram necessários como base para estudos posteriores.

Isto comprova que há necessidade da continuidade da discussão de temas da educação infantil em outras disciplinas dos cursos de Pedagogia, caso contrário, esta se torna limitada, fato este já comprovado em pesquisas de Romanowski (2012), bem como de Gatti e Barretto (2009). A limitação decorre não apenas da ausência de mais disciplinas voltadas à área, mas, sobretudo, da falta de articulação de saberes e conhecimentos específicos com momentos de práticas, como pesquisas e estágios supervisionados com crianças menores de seis anos.

Então, na tentativa de emergir as possíveis lacunas formativas do curso de Pedagogia EaD, na área da educação infantil, solicitou-se aos egressos que pontuassem, na visão deles, que **saberes teóricos e didático-metodológicos** não foram discutidos no curso. Deste aspecto, 28 respondentes apresentaram as necessidades de cunho acadêmico não supridas, no decorrer do processo, conforme a Tabela 3:

Saberes teóricos e metodológicos ausentes no curso	Nº de respondentes	%
Eixos da educação infantil (Currículo)	1	2,2
Houve aprofundamento nos saberes	8	17,7
Sem condições de opinar	3	6,6
Aprofundar no conceito de infância	1	2,2
Temas relacionados à tecnologia	1	2,2
Trabalho pedagógico com bebês	1	2,2
Organização das rotinas	2	4,4
Avaliação na educação infantil	1	2,2
Metodologia de ensino	1	2,2
Literatura Infantil	1	2,2
Discussão de materiais didáticos	1	2,2
Temas da Psicologia Infantil	1	2,2
O brincar	1	2,2
Afetividade	1	2,2
Psicomotricidade	2	4,4
Alfabetização	2	4,4
Total	**28**	**62,2**

Tabela 3 – Saberes ausentes do curso de Pedagogia EaD na área de E. I.

Fonte: Questionário egressos – Bloco 2

O que ressalta é que 8 (17,7%) dos respondentes afirmam que o curso abordou com profundidade os temas, embora os demais egressos, 20 (44,4%), tenham elegido temas diversos que, na visão dos mesmos, não foi tratado ou não se abordou com a profundidade necessária.

Os temas que os egressos sentiram a ausência estão relacionados ao âmbito pedagógico, no que tange à prática com as crianças, que envolve desde a organização do tempo e do espaço, as relações socioafetivas, questões curriculares, bem como a avaliação. Aspectos que envolvem a especificidade de ser professor da educação infantil englobam o ambiente no qual estes profissionais atuam, o sistema educacional no qual está inserido, seu perfil, que influenciam na ação e relações que os mesmos estabelecem em seus ambientes de trabalho (GARANHANI, 2010).

Por constituir-se de um curso na modalidade a distância, a interação professor-aluno-conhecimento dá-se pela mediação tecnológica. Dessa forma, evidenciou-se como uma questão pertinente, investigar junto aos egressos se estes não sentiram **a necessidade de maior interação** durante o processo formativo. Os respondentes desta questão, num total de 40 (88,8%), consideraram, em sua maioria, 35 (82,5%), que a mesma ocorreu de forma adequada, sendo que 5 (17,5%) destacaram que a interação não foi suficiente.

A interação em cursos a distância, conforme Gonçalves (2013), envolve mudanças

na prática de exercer a relação entre professores-alunos-conhecimento, pois não basta apenas trocar a lousa de giz pelo ambiente virtual com a mesma aula e forma de trabalho, considerando que a linguagem e a abordagem do conteúdo em ambas, possuem abordagens diferentes.

Neste tema da interação, os egressos que a consideraram como inadequada ou insuficiente, expressaram opiniões passíveis de reflexão, como se manifestou o R11: "O curso pecou na modalidade EaD. Pareceu um curso presencial moldado para EaD".

Este depoimento denota que, para o(a) egresso(a), o curso não foi tratado na sua especificidade, mas um curso nos moldes da modalidade presencial, com a mesma proposta, forma de atuação e critérios semelhantes.

Também algo evidenciado é que houve respondentes que sentiram falta de interação em todas as disciplinas ou em parte delas: "Senti ausência de interação em todas as disciplinas" (R29).

Este comentário pode ser um reflexo da ausência, em alguns momentos, de acompanhamento pelos professores e/ou tutores nas disciplinas, como também feedbacks mais pontuais sobre o desenvolvimento dos alunos em suas atividades. O exposto, para Gonçalves (2013), pode gerar frustração e isolamento por parte dos alunos de cursos de formação EaD, em muitos casos.

Ainda, sobre o bloco 2 do questionário, para contemplar a visão dos egressos sobre como pensam e veem a docência na educação infantil, foram indagados a respeito do que, de fato, os professores da educação infantil necessitam saber.

Nesta questão, 39 (86,6%) egressos opinaram, o que se explicita na Tabela 4:

Saberes e conhecimentos	**Nº de respondentes**	**%**
Trabalhar mais o concreto com a prática	4	8,8
As etapas de desenvolvimento das crianças	10	22,2
Conhecer sobre a história da infância	1	2,2
Métodos e estratégias de ensino	8	17,7
Ter conhecimento das necessidades e potencialidades das crianças	3	6,6
Formação continuada para aprimorar saberes já constituídos	2	4,4
Organizar situações de brincadeira	6	13,3
Desenvolver afetividade no trabalho pedagógico	1	2,2
Psicomotricidade	2	4,4
Neurociência	1	2,2
Todos os saberes do curso	1	2,2
Total	39	86,6

Tabela 4 – O que o professor da educação infantil necessita saber

Fonte: Questionário egressos – Bloco 2

Tomando a ideia de Tardif (2002), define-se o saber docente numa perspectiva ampla, envolvendo conhecimentos, conceitos específicos da profissão, atitudes, e formas de agir e atuar profissionalmente.

E, a partir do que fora explicitado pelos respondentes da pesquisa, evidenciam-se nos saberes necessários ao trabalho docente na educação infantil os saberes experienciais ou da ação, aqueles que se constroem na prática da profissão, quando pontuam que há a necessidade de se trabalhar mais o concreto, a prática nos cursos de formação.

Essa percepção de se ter mais momentos ligados à ação docente é extremamente formadora, pois coloca o aluno em processo de formação com situações que podem levá-lo a tomar consciência da realidade educacional, e a relação teórico-prática vai se desenvolvendo, no confronto entre ambas. E, isto leva o(a) docente a explorar o conhecimento do conteúdo, e ao conhecimento pedagógico do conteúdo (PIMENTA, 2002; SHULMAN, 2005).

Os conhecimentos disciplinares são evidenciados quando se abordam sobre conceitos relativos às etapas de desenvolvimento da criança, e a história da infância, no sentido de compreender os processos que englobam os âmbitos psicológicos, sociais e históricos para a atuação do professor.

Sobressaem-se nos dados, conhecimentos ligados ao campo metodológico e procedimental para o ensino: organização de conteúdos, planejamento de atividades conforme a faixa etária das crianças, estratégias e formas diferenciadas de abordagem das temáticas tendo o lúdico como eixo. Pode-se relacionar estes indicativos ao perfil dos egressos, os quais possuem, com maior incidência, mais de 20 anos de atuação e, por estarem cotidianamente nas instituições escolares, vislumbram no planejamento de ensino um aliado para que a ação docente se concretize atendendo às necessidades das crianças e o atendimento à proposta pedagógica e curricular institucional.

Além disso, emergiu dos dados a preocupação com o campo relacional professor(a)-crianças: a afetividade, a relação professor-crianças, situações-problemas do cotidiano e sua abordagem, o que implica que os professores mobilizem outros conhecimentos do campo disciplinar para refletir sobre o momento vivido e agir conforme essa análise.

Portanto, pode-se refletir, embasando-se em Garanhani (2010), que são muitos os aspectos envolvidos na constituição do profissional da educação infantil, levando-se em conta, o seu espaço formativo, a realidade na qual atua, as suas práticas nesse espaço, bem como as relações que constrói com as crianças, suas famílias e seus pares.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

O bloco 3, elaborado com questões acerca da prática pedagógica na educação infantil, teve como foco trazer elementos que elucidassem se o curso, na visão dos egressos, trabalhou com saberes e conhecimentos voltados à ação docente com crianças de 0 a 5 anos, o que envolve, saber organizar um planejamento para as crianças, avaliar, elaborar materiais didáticos e análise curricular.

Levantou-se junto aos egressos se a prática pedagógica profissional teria contribuído de forma mais aprofundada do que os saberes trabalhados no curso de

Pedagogia EaD, no que tange à educação infantil: **Os saberes adquiridos, ao longo da sua atividade profissional docente, proporcionaram maior embasamento para a prática pedagógica na educação infantil, do que os saberes trabalhados no curso de Pedagogia EaD.** As respostas se encontram com o percentual no gráfico:

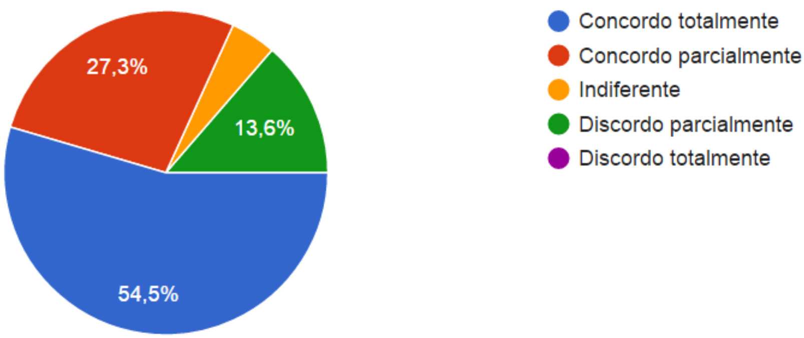


Gráfico 6 – Saberes da prática profissional

Fonte: Questionário egressos – Bloco 3

Chama a atenção, que a maioria dos participantes 24(54,5%) tenha optado de que, a "prática ensina mais do que a teoria". O menor índice refere-se à opção "Indiferente", com 2 (4,5%) respondentes. Embora a questão levasse a uma possível sobreposição entre uma e outra, o que se deu intencionalmente, no sentido de provocar uma reflexão, as opções para a resposta poderiam retratar uma possível relação entre ambas: formação teórica e ação prática docente.

Pode-se trazer uma possível explicação para essa resposta, de que o exercício docente, para os egressos, poderia ensinar de forma mais ampla do que os conhecimentos teóricos tratados no curso, considerando que a maioria dos egressos atua há muitos anos, com percentuais maiores acima de 10 e 20 anos de profissão. Neste caso, os saberes experienciais (TARDIF, 2002) estariam sobrepostos, para estes egressos, em relação aos saberes curriculares, disciplinares e profissionais do curso de Pedagogia.

Deste modo, pensou-se num aprofundamento da questão, no caso de egressos que tenham discordado parcialmente/totalmente de que os saberes da prática profissional teriam contribuído mais do que os trabalhados no curso de formação em foco, que são 7 (13,6%) no total.

Assim, solicitou-se que exemplificassem que saberes foram importantes no curso de Pedagogia EaD para a área da educação infantil.

Estes saberes pontuados seguem conforme o exposto:

> No ensino médio fiz magistério. No curso de Pedagogia a parte teórica (R10).

> Saberes teóricos foram super importantes para conciliar a prática [...] tudo fez com que melhorássemos a prática em sala de aula (R23).

> Relaciona a teoria com a prática, onde tivemos um grande embasamento de como trabalhar o lúdico dentro dos conteúdos para essas séries (R30).

> Trabalho com ensino médio, então Pedagogia EaD me proporcionou uma nova visão de ensino-aprendizagem e conhecimento com a educação infantil (R33).

> Os saberes adquiridos ao longo do curso de Pedagogia proporcionou uma maior qualidade ao trabalho realizado (R36).

> Acredito que os saberes adquiridos são importantes, mas sem embasamento teórico a prática pode deixar a desejar. Alguns saberes que devem ser bem trabalhados no Curso de Pedagogia que considero essenciais para o desenvolvimento da criança: o brincar, o movimento, a música, a arte, expressividade, enfim o que já vem sendo trabalhado no curso (R40).

> Os saberes do curso de pedagogia vieram reafirmar os que já tinha empiricamente (R43).

Sobressai-se das percepções dos respondentes nº 10, 40 e 43 que o curso de Pedagogia EaD teve um viés teórico em termos formativos, o que se pode dizer que é um aspecto a ser cumprido. Pode-se inferir a partir disso, que a relação da questão teórica do curso e a prática docente foram incipientes para alguns egressos, quando colocam que já possuíam a prática do curso de formação em nível secundário ou da atuação na área de educação infantil.

Nestes depoimentos, vê-se a dicotomia teoria-prática. Esta é uma discussão empreendida por distintos autores que criticam o modelo de racionalidade técnica na formação, em especial, para a docência. Este modelo preconiza que os conhecimentos teórico-técnicos devem ser todos aprendidos, para então poderem ser aplicados na prática (GOMEZ, 1997; SHÖN, 1997; ZEICHNER, 1993).

Diante disso, torna-se imprescindível que os cursos de formação estabeleçam discussões a partir de situações da realidade, análise de pesquisas, e formas de inserir os acadêmicos em instituições educativas, antes mesmo do estágio supervisionado.

A formação docente ancorada em situações-problemas, pensadas em conjunto, pode auxiliar os alunos dos cursos a realizarem conexões entre os conhecimentos disciplinares e a ação docente, a qual envolve conhecimentos de cunho pedagógico, e estes ainda mais específicos a depender da área de conhecimento que se esteja trabalhando com as crianças.

Continuando com a apresentação das questões do bloco 3, quanto à questão: **O curso de Pedagogia, na modalidade a distância, oferece ferramentas didático-**

pedagógicas para a elaboração de situações de ensino-aprendizagem na educação infantil. A maioria dos respondentes concorda que o mesmo dá esse suporte, 27 (61.4%). Os menores índices desta questão referem-se às opções: "indiferente", a qual obteve 6 (6,8%) respondentes; e, a opção "discordo parcialmente" com 2 (4,5%) respondentes.

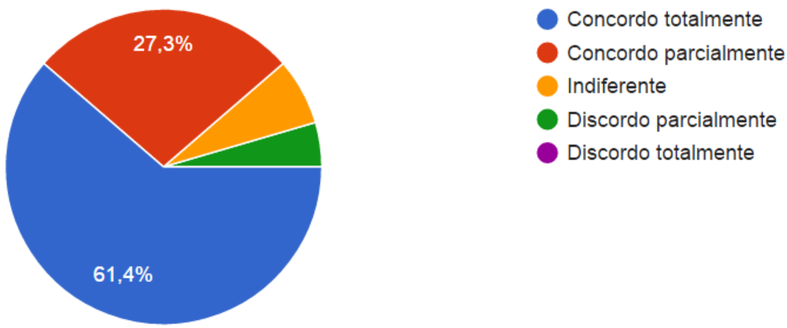


Gráfico 7 – Ferramentas didático-pedagógicas para a educação infantil

Fonte: Questionário egressos – Bloco 3

Para especificar a questão, solicitou-se aos respondentes que, aqueles que optaram pelas alternativas "concordo totalmente/concordo parcialmente", num total de 37 (88,7%) respondentes, que pudessem enumerar as ferramentas didático-pedagógicas para a ação docente com as crianças. Destes respondentes, 18 ao todo opinaram sobre as mesmas e, a grande ênfase nas respostas, esteve ligada ao uso de jogos e a abordagem lúdica nas atividades.

As demais ferramentas que emergiram das opiniões foram: computadores com recursos voltados ao âmbito pedagógico, registro individualizado do aluno, portfólio, exploração de livros infantis para contação de histórias, dança, brincadeiras, elaboração de plano de aula (planejamento), uso de diferentes tecnologias.

Na sequência, alguns exemplos em relação ao elemento lúdico, o qual sobressaiu-se nas opiniões dos respondentes:

> Os jogos educativos promovem situações de ensino-aprendizagem e aumentam a construção do conhecimento (R1).

> O trabalho lúdico, o saber ensinar brincando como jogos, músicas, expressão corporal, histórias, danças etc. (R20).

> Tudo o que estimula uma aprendizagem torna-se um recurso importante no processo de ensino-aprendizagem, porém podemos citar alguns: um dos mais importantes é a literatura infantil, música, teatro, dança, brincadeiras, jogos, entre outros (R21).

Jogos Pedagógicos, brincadeiras, uso de tecnologias (R30).

A afetividade e o lúdico (R33).

O lúdico, os centros de interesses, a rotina, a psicomotricidade (R39).

O elemento lúdico está previsto nos documentos oficiais que tratam das propostas para a educação infantil, o que se pode constatar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (2009), nas quais se destaca a possibilidade de abarcar, nas ações docentes, o universo das crianças e lançar mão de instrumentos didático-pedagógicos que envolvam as diferentes linguagens e formas de expressão. A criança nesse caso é protagonista, imaginativa e produz cultura enquanto sujeito histórico e social.

Quanto ao fato do curso investigado ter oferecido suporte teórico-prático para que os egressos **analisem propostas curriculares para a educação infantil**, grande parte dos respondentes acredita que o curso ofereceu essa sustentação, num total de 24 (55,8%) respondentes.

Houve aqueles que "concordaram parcialmente", portanto não estiveram seguros que, de fato, o curso atendeu a todos os requisitos quanto ao esperado neste tema, os quais foram 17 (39,5%). Ainda, outros egressos não concordaram em sua totalidade com a afirmativa, optando por "discordo parcialmente" - 2 (4,7%) participantes. Nesta questão, obteve-se 43 respostas:

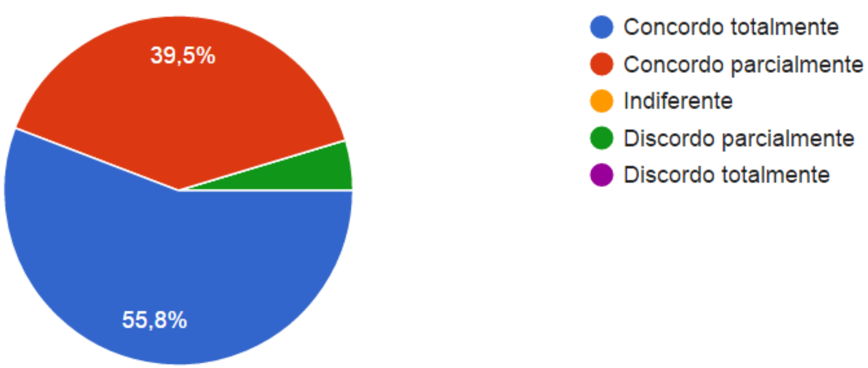


Gráfico 8 – Análise de propostas curriculares na Educação Infantil

Fonte: Questionário egressos – Bloco 3

A análise de propostas curriculares para a educação infantil exige - não só das disciplinas específicas da área, mas de outras que possam aprofundar os objetivos do fenômeno educativo - saber que tipo de sujeitos se quer formar, que tipo de instituições se quer organizar, e que tipo de sociedade.

Nesta perspectiva, as discussões sobre os vieses teóricos e a epistemologia da prática educativa servem de base para se pensar sobre a melhor proposta curricular para as crianças de 0 a 5 anos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI (2009) indicam princípios (éticos, políticos e estéticos – Artigo 6º) para tal, mas o itinerário, o processo como um todo, exige uma constante avaliação por parte dos profissionais que atuam na área. Então, conclui-se que a formação inicial pode oferecer uma base, mas a formação continuada ajuda no caminhar do processo.

Na continuidade, questionou-se se o curso de Pedagogia EaD propiciou aos egressos, condições para que **analisem, selecionem e produzam materiais didáticos** para crianças de 0 a 5 anos. As respostas dos egressos caminharam no sentido de dar crédito ao curso quanto ao trabalho desenvolvido, nesse âmbito, em sua totalidade com 25 (58,1%) que “concordam totalmente” e, em parte dela, 15 (34,9%) que “concordam parcialmente”. As respostas com menor escolha pelos respondentes referem-se a “indiferente” 1 (2,3%), “discordo parcialmente” 1 (2,3%) e, “discordo totalmente” 1 (2,3%), totalizando 43 respostas atingidas.

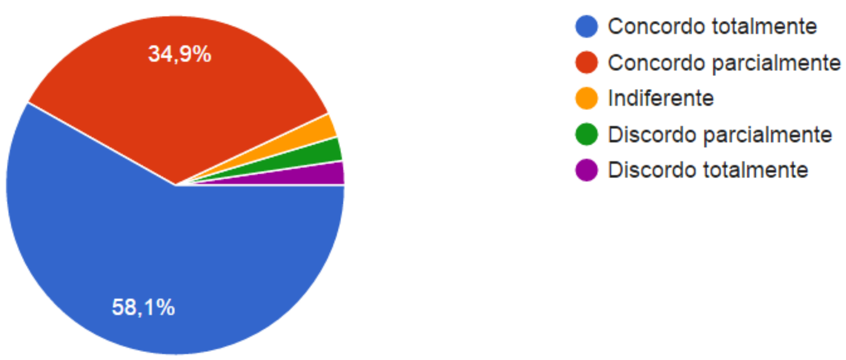


Gráfico 9 – Material didático para Educação Infantil

Fonte: Questionário egressos – Bloco 3

A disciplina de Fundamentos da Educação Infantil, no 1º ano do curso, não possui um espaço na modalidade a distância para que os alunos possam desenvolver materiais, mas trabalha, em termos teóricos, com conceitos e exemplos que evidenciam quais os materiais mais adequados a serem utilizados com as crianças.

Isto exposto vem a ser consolidado na fase dos estágios supervisionados, quando se coloca em prática, com mais objetividade, no planejamento das atividades a serem realizadas na atuação dos alunos. É, nesse momento, que puderam mobilizar saberes do curso e, também, da sua trajetória enquanto professores que já o eram, de modo que, é na construção de uma prática, em confronto com a realidade, que se podem construir saberes experienciais, os quais estão no ambiente social, precisam da interação, e são diversos.

Um tema bem recorrente e que gera muitas dúvidas é a avaliação na educação infantil. Como é parte da rotina do professor da educação infantil, pretendeu-se levantar se o curso de formação proporcionou embasamento para esta ação docente em classes com crianças pequenas, por meio da questão: **No que se refere à avaliação na etapa da educação infantil, o curso de Pedagogia EaD oferece embasamento para a compreensão desta atividade do professor e implementação em classes de crianças pequenas.**

Na representação em gráfico, é possível ter a dimensão desta questão, sendo que 27 (62,8%) "concordam totalmente" que o curso possibilitou essa compreensão da temática; e, 12 (27,9%) não concordam em sua totalidade. As demais opções estão assim representadas: 1 (2,3%) "indiferente" e, 3 (7%) "discordo parcialmente", sendo ao todo 43 respostas:

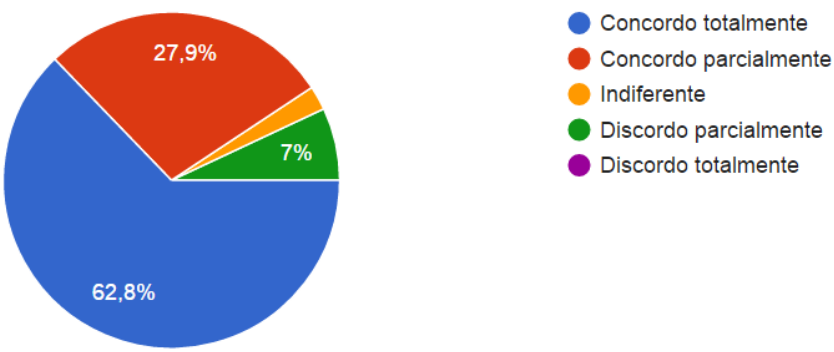


Gráfico 10 – O curso de Pedagogia EaD e a avaliação na Educação Infantil

Fonte: Questionário egressos – Bloco 3

É pertinente a inquietude dos egressos quanto à temática avaliação na educação infantil, pois esta não pode ser compreendida, nessa etapa, com a finalidade de "reprovar" ou "diminuir" a criança em seus primeiros passos no ambiente institucionalizado.

Campos e Campos (2012) destacam a preocupação com a finalidade da avaliação nesse âmbito, ainda mais quando esta é pensada como um fim em si mesma, com o objetivo de aferir a qualidade do atendimento, não atentando às etapas de desenvolvimento da criança.

A avaliação na educação infantil tem a finalidade de acompanhamento do desenvolvimento das crianças, mas sem a característica quantitativa ou de promoção das mesmas (BRASIL, 2009b). Por esse ângulo, a avaliação tem perspectiva formativa, e está atenta ao percurso desenvolvido nas atividades pelos sujeitos envolvidos no processo de aprendizado, o que necessita ser tomado em conta na discussão da temática em cursos de formação docente.

No caso do curso de Pedagogia EaD investigado, discutiu-se a avaliação na educação

infantil em termos conceituais e abordou-se quanto aos instrumentos de acompanhamento, por meio dos materiais utilizados na disciplina de Fundamentos da Educação Infantil, como se pôde constatar. Os conceitos mais gerais sobre avaliação pedagógica são disseminados em outras disciplinas do curso como a Didática e as Metodologias de Ensino, o que se leva a crer que, há uma retomada nos princípios e instrumentos.

Acredita-se que, os respondentes que não veem que o curso investigado, de fato, tenha dado esse suporte na totalidade, diz respeito à especificidade da educação infantil, na qual a avaliação não tem um caráter quantitativo, como destacam Barbosa e Horn (2008), e abrange o uso de instrumentos avaliativos que possam imprimir o desenvolvimento e participação das crianças nas atividades implementadas.

Portanto, exige do profissional conhecimentos voltados ao entendimento de como crianças pequenas aprendem e como podem ampliar o repertório de uso de diversas linguagens e formas de expressão, para que o aprendizado das mesmas possa emergir e revelar seus saberes.

Para melhor elucidar o tema, solicitou-se aos egressos que, aqueles que tivessem optado pela resposta “discordo totalmente/discordo parcialmente” (7%) na questão anterior, teriam a possibilidade de elencar o que consideraram como ausente da discussão sobre avaliação, nessa primeira etapa da educação básica.

Os aspectos ausentes levantados sobre o tema avaliação estão expostos conforme segue:

> Faltou aprofundamento das questões de avaliação e planejamento na educação infantil. Foi perceptível durante a apresentação dos estágios, a dificuldade de muitas alunas em planejar para essa etapa (R11).

> Deveria ser mais aprofundado o tema avaliação em cada idade específica da educação infantil (R22).

> Faltou talvez um trabalho mais voltado para o uso de uma metodologia adaptada para essa etapa da aprendizagem das crianças (R23).

> Não foi abordada a avaliação (R43).

Nos depoimentos citados, é possível observar que as ideias apresentadas relacionam-se à dificuldade que tiveram alguns egressos no momento de planejar ações didáticas para as crianças, e como estas atividades poderiam servir de suporte para que o aprendizado destas pudesse ser revelado. Esse processo, de fato, não é algo tão simples, mas é um exercício que o profissional, ao estar numa classe com crianças pequenas terá que realizar.

Sobre a avaliação das crianças na educação infantil, esta não possui caráter discriminatório, com fins de retenção e classificação. Ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (2009) orientam, em seu artigo 10º, que as propostas pedagógicas na área devem prever situações e documentações pedagógicas que possam servir de fonte para o acompanhamento do desenvolvimento das crianças para professores

e famílias.

Deste modo, pode-se perceber que a observação das situações cotidianas é uma das ferramentas a serem utilizadas, bem como registros diversos (desenhos, relatórios escritos pelos professores, fotos, diários de classe, gravação de depoimentos das crianças, entre outros). Estes instrumentos avaliativos e de acompanhamento das crianças pode-se perceber em pedagogias da infância como a de Freinet e Malaguzzi, bem como na organização curricular por meio de projetos pedagógicos (FREINET, 1979; MALAGUZZI, 1999; BARBOSA e HORN, 2008).

Os egressos, ao finalizarem a participação na pesquisa, puderam elencar sugestões sobre a temática de discussão que contribuíssem para a melhoria da formação docente. As sugestões apresentadas pelos egressos que quiseram opinar, apenas 10 (22,2%) dos participantes, centraram-se nos seguintes aspectos:

Quanto à estrutura do curso e atividades a distância	**Quanto ao conteúdo das disciplinas curriculares**	**Quanto à prática pedagógica vivenciada no curso de formação**
"As webconferências foram de grande valia" (R3). "A EAD é uma realidade presente e cada vez mais em nossa realidade. Porém, ela precisa ser encarada como uma modalidade própria que exige um olhar atento das instituições que se propõem a ofertá-la. Não basta adequar o curso presencial na modalidade EAD. É preciso planejar, de modo que esta modalidade desafie alunos e professores e que tenha sucesso ao final da formação" (R11). "Um tempo maior de estágio na educação infantil para quem não tem experiência nenhuma com crianças, pois isso facilita na tomada de decisões, se quer realmente trabalhar nessa linha" (R27).	"Fala-se muito em cantos de atividades diversificadas para as crianças escolherem onde querem brincar" (R10). "Entendo que o trabalho realizado aqui com essa pesquisa é de suma importância na organização da temática reforçando os conteúdos trabalhados na EAD, priorizando uma abordagem contextualizada e interdisciplinar" (R19). "Aprofundar o tema avaliação, trazendo modelos de avaliação mais adequados para cada faixa etária da educação infantil. Maior abordagem de quais atividades pedagógicas devem ser trabalhadas" (R22). "Abordar o trabalho com sequência didática na educação infantil" (R43).	"Educação Infantil é a fase mais importante da vida de uma criança, pois é aqui que ela recebe a base de como deve proceder durante a vida escolar. Para mim, que atuo com alunos em fase de alfabetização, e percebo que aqueles alunos que foram trabalhados de forma adequada na educação infantil são alunos mais saudáveis em todos os sentidos. Devemos lutar para que tenhamos mais políticas públicas voltadas para esta fase do desenvolvimento" (R23). "Respeitar a etapa de desenvolvimento das crianças" (R40). "O docente da educação infantil deveria ser mais valorizado, não somente financeiramente, mas ser reconhecido por semear nas crianças o gosto pelo conhecimento e pela criatividade" (R33).

Quadro 5 – Sugestões dos participantes da pesquisa quanto ao curso de Pedagogia EaD

Fonte: Questionário egressos – Bloco 3

Quanto à estrutura do curso, é possível ressaltar que as formas de interação presentes serviram para encurtar distâncias, não só físicas, mas em relação à compreensão e entendimento dos conteúdos de cada disciplina do curso. As webconferências foram realizadas para revisão dos conteúdos, tratamento de temas específicos com maior profundidade e, ao final, havia um espaço para que os alunos questionassem o professor

com a finalidade de sanar dúvidas, retomar conceitos.

Estas ferramentas possíveis de serem utilizadas, como webconferências, chats e fóruns necessitam ser bem exploradas para que ocorra uma maior interação, inclusive no que tange ao estágio supervisionado e à pesquisa (Trabalho de Conclusão de Curso - TCC). O que, em alguns momentos, podem ter deixado a desejar, considerando o que expressou um dos egressos, quanto ao curso ter sido "adaptado" ao molde a distância, sem atender à peculiaridade da modalidade.

Gottardi (2015) coloca que o ensino na modalidade EaD é recriado em outro espaço que não é a sala de aula física, mas virtual e, para tanto, a linguagem, os materiais, as formas de interação são outras, embora o fim seja o mesmo: a construção do conhecimento.

Em relação ao conteúdo das atividades curriculares, é notável que os egressos pontuassem a necessidade da discussão sobre organização do tempo e do espaço na educação infantil, com propostas didático-pedagógicas que possam dar conta da ludicidade como eixo, numa perspectiva interdisciplinar, considerando que nessa etapa educativa há uma grande possibilidade de que isso ocorra. Além da organização do ensino por meio de um planejamento condizente à faixa etária das crianças, a avaliação desse processo tornou-se uma preocupação, como já apareceu em outras questões do instrumento utilizado para a pesquisa.

No que diz respeito à prática pedagógica vivenciada no curso de formação, ressalta-se que, os participantes da pesquisa abordaram sobre a relevância de uma formação que dê base a uma ação docente mais consciente quanto à busca de melhorias na profissão e, a luta por políticas públicas voltadas à educação de crianças pequenas.

Isto posto evidencia o reconhecimento da necessidade da formação para o professor da educação infantil, melhorias na estruturação do seu trabalho de maneira que possa garantir o seu plano de carreira, para que avanços profissionais possam gerar chances reais de que ocorra, nesse âmbito, a construção de uma identidade profissional docente.

PERCEPÇÕES FINAIS DA PESQUISA

Ao realizar o estudo acerca da história, dos princípios e práticas da formação de professores na modalidade a distância (EaD), percebe-se que esta teve uma evolução e ampliação do seu alcance, à medida que os meios de comunicação tiveram avanços em termos tecnológicos - passando da correspondência, do rádio e TV, à disseminação na rede de computadores via internet.

No que diz respeito à socialização do conhecimento e democratização do ensino, esta é uma via que pode possibilitar a formação docente onde antes não era possível. Mas, para que um curso possua seriedade e efetividade em seu trabalho pedagógico e de formação profissional, este necessita de uma proposta que possibilite a construção de saberes e conhecimentos do campo profissional, viabilize ações de pesquisa, acompanhamento do estágio supervisionado, atividades integradoras e complementares às realizadas no ambiente virtual de aprendizagem, além de que, as ferramentas interativas sejam mobilizadas ao longo do processo, para uma consistência nas ações formativas.

A motivação para a realização da coleta de dados deu-se, na medida em que se buscou a resposta à seguinte questão: **Quais os contributos teóricos e metodológicos que um curso de Pedagogia a distância, de uma IES pública do Paraná, ofereceu à prática pedagógica de professores(as) na educação infantil?**

A partir dessa problemática foram elaborados objetivos que orientaram os passos da pesquisa e da elaboração do produto final da tese.

Em relação ao objetivo geral da pesquisa - **Analisar que aportes teóricos e metodológicos foram trazidos à prática pedagógica de professoras(as) da educação infantil, por meio do estudo de um curso de Pedagogia, na modalidade a distância, de uma IES pública** - pode-se inferir, com base no questionário realizado *online* com egressos de curso de Pedagogia EaD, que o curso colaborou em termos formativos à área mencionada. No instrumento aplicado para a coleta de dados, em todas as questões relativas aos materiais, propostas e práticas, o curso em si teria viabilizado saberes e conhecimentos específicos para desenvolver o trabalho pedagógico com crianças pequenas, por meio da visão dos 51 participantes da pesquisa, nas etapas do piloto e aplicação final do questionário.

Verificou-se, na pesquisa, que outras disciplinas no curso investigado trataram de temas específicos da educação infantil, em especial as que abordam acerca das metodologias de ensino (matemática, língua portuguesa, história, geografia, artes e educação física), as quais se voltam aos fundamentos e orientações didáticas de como proceder, frente aos conteúdos e etapas de ensino. Este elemento constatado relaciona-se a outro objetivo específico da tese, que seria: **Investigar se as disciplinas de um curso de Pedagogia, na modalidade de EaD, atenderam em termos teóricos e metodológicos, à formação docente para a área da educação infantil.**

Outrossim, em relação a este último objetivo, percebeu-se que as disciplinas específicas da área da educação infantil necessitam de uma continuidade, ou articulação com outras disciplinas do curso, para que a formação não seja limitadora, caso contrário, ocorre uma ruptura entre os fundamentos trabalhados, geralmente no primeiro ano, e o estágio supervisionado no terceiro ano do curso.

Os aportes do curso estão relacionados a conhecimentos e saberes profissionais e disciplinares traduzidos por meio de conteúdos voltados às bases teóricas da educação infantil, como o conceito de estágios de desenvolvimento das crianças, planejamento nesta etapa, conceito de criança, saberes relacionados às práticas lúdicas com a infância e a organização do trabalho pedagógico.

Quanto ao objetivo: **Identificar que saberes (disciplinares, pedagógicos, experienciais) se relacionam à prática pedagógica na educação infantil, por meio da visão dos egressos de um curso de Pedagogia EaD:** estes destacam no curso o quão profícua foi a possibilidade de compreenderem e melhorarem a prática mediante o aprofundamento teórico, o estudo sobre conceitos de ensino e aprendizagem, o entendimento da especificidade da educação infantil, o estudo sobre o brincar e as áreas curriculares desta etapa (artes, música e as diversas linguagens); ou seja, a contribuição dos saberes disciplinares que, embora incipientes em alguns aspectos, ainda assim puderam contribuir para a compreensão da prática com crianças pequenas.

Outro objetivo específico seria: **Verificar se a interação professores-alunos-conhecimento foi suficiente no curso investigado, para que a relação teoria-prática se efetivasse.** Sobre este objetivo, embora o curso tenha obtido uma avaliação favorável quanto ao fato de que, houve a interação durante o processo, com aprovação de 82%; por outro lado, houve egressos, em torno de 18%, com a visão de que sentiram ausência de interação em todas as disciplinas, especificamente no estágio supervisionado, quanto a elaboração do planejamento e relatório final.

Este indicativo pode servir de base para que os cursos de Pedagogia EaD possam prever a utilização de mais ferramentas para a discussão e acompanhamento dos alunos, e que o estágio supervisionado precisa de maior atenção quanto ao seu acompanhamento, pois é um espaço primordial na formação docente para que a relação teórico-prática possa se estabelecer.

Um aspecto a ser salientado é de que, ainda, há uma visão de que teoria e prática são dissociadas, pelo fato de que, conforme depoimentos dos egressos que participaram da pesquisa, o curso de Pedagogia EaD reafirmou teoricamente aquilo que os mesmos já sabiam da prática. Então, sugere-se aos cursos, nessa modalidade, que possam repensar a forma como organizam suas práticas e momentos integradores (presenciais), não somente em relação ao estágio supervisionado, mas em todas as disciplinas. A questão é o resgate social do conhecimento: para que ele serve?

Quanto ao último objetivo da pesquisa: **Elaborar um produto educacional com foco em uma proposta de organização didático-pedagógica na educação infantil, em cursos de Pedagogia EaD,** denota-se, a partir das considerações dos egressos, quanto à necessidade do curso investigado ter tido um olhar mais aprofundado quanto à estruturação didático-pedagógica do planejamento de atividades com as crianças nessa etapa.

Dessa maneira, idealizou-se a sistematização de um itinerário para o planejamento com crianças pequenas, composta por momentos didáticos para a organização da ação docente, como proposição aos cursos de Pedagogia EaD, no âmbito dos estágios supervisionados na educação infantil, o que será explicitado no Volume à parte deste livro, dando continuidade às discussões dos resultados da pesquisa.

Como dificuldades quanto ao desenvolvimento da pesquisa, destaca-se que o contato com egressos de um curso sempre é algo limitador. No momento de coleta dos dados, muitos contatos, tanto de e-mails quanto telefônicos, estavam desatualizados, o que resultou numa busca via polos do curso investigado, solicitando o apoio para a busca de e-mails mais atualizados.

Além desta dificuldade, a partir do envio do questionário piloto, também a pesquisadora necessitou sensibilizar os Coordenadores de polo, para que os mesmos pudessem enviar e-mails aos egressos, estimulando-os(as) à participação no preenchimento do questionário em seu formato final pós-validação.

Então, diante desse fato, reitera-se que, somente conseguiu-se chegar ao número de 42 respondentes do questionário final após exaustivos contatos, tanto com os polos quanto diretamente com os egressos, considerando que foram três envios do instrumento, com um período razoável para que os respondentes pudessem analisar as questões e responder da melhor maneira, a partir do que aprenderam em relação à formação obtida em um curso de Pedagogia, ofertado na modalidade a distância.

Tomando como base o estudo realizado, e olhando o horizonte de pesquisas a serem efetivadas no campo da formação de professores para a atuação na educação infantil, muitas são as problemáticas a serem consideradas nesse universo, tanto na modalidade presencial como a distância, e uma das que despontam, diz respeito à reestruturação dos cursos de licenciatura, entre estes, o de Pedagogia, em cujas propostas se encontra a área da educação infantil**:** Que espaço ocupa nas discussões dos cursos? É uma das áreas prioritárias como recomendam as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Pedagogia (2006)?

Outro ponto a ser considerado em futuras pesquisas diz respeito à discussão, nos cursos de Pedagogia, quanto à organização curricular das propostas pedagógicas das instituições que atendem às crianças menores de seis anos, tendo em vista a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e sua proposta de Campos de Experiência para a estruturação dos conhecimentos na educação infantil: Qual a sua viabilidade? Como as instituições estão colocando em prática? Que reflexões estão sendo realizadas nos cursos de formação docente em relação à BNCC?

Outro aspecto a ser discutido diz respeito ao Programa de Residência Pedagógica, como proposta de imersão dos alunos de cursos de licenciatura nas escolas de educação básica, proposto pelo MEC.

Este programa tem como objetivo levar os alunos à prática com acompanhamento de um professor da escola e do professor da instituição de ensino superior, então se questiona: De que modo os estágios supervisionados dos cursos de Pedagogia EaD estarão articulados a este Programa, se o mesmo pretende “induzir” uma mudança conceitual na maneira como os mesmos ocorrem? Como será de fato o acompanhamento dos alunos dos cursos, se não há como realizar uma supervisão adequada nas 60h mínimas que o projeto pedagógico dos cursos preconiza? Qual o impacto desta proposta na viabilização dos estágios supervisionados na área da educação infantil?

São apenas alguns pontos a serem refletidos a partir do estudo realizado, e de situações que estão se delineando, quanto a políticas de governo.

Quanto à modalidade a distância, esta tem sido trabalhada nas instituições de ensino superior públicas em razão da criação da Universidade Aberta do Brasil. Nesse caso, os recursos para a implementação dos cursos, quanto a pagamento de bolsas a professores e tutores é oriundo do governo federal e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O que se observa, tomando como base o estudo realizado, é que a melhoria da qualidade do ensino, ofertado na modalidade a distância, depende do aprimoramento dos profissionais que atuam na docência dos mesmos, e isso requer dedicação de tempo e destinação de carga horária em seus planos de atividade institucionais.

Para tanto, é indispensável discutir a viabilidade de se institucionalizar a modalidade a distância nas instituições públicas, para que se proporcionem maiores garantias aos profissionais que trabalham, não precarizando sua produção acadêmica, e a prática docente. Cabe, então, um estudo das experiências possíveis de serem concretizadas, tendo como premissa o fato de que a modalidade a distância é um meio, não um fim em si mesma.

Então, atentou-se para o destaque de alguns elementos que podem ser pesquisados, tomando como ponto de partida o que fora vivenciado neste estudo, mas tem-se a clareza de que nada é finito, e sim há muitas possibilidades de investigação, tanto no que diz respeito à formação docente para a educação infantil, quanto à modalidade a distância, a qual se elegeu como contexto para realizar o levantamento de dados.

Pode-se refletir, em termos de síntese, que o problema não é a modalidade a distância em si para a formação docente, mas o que se faz dela - com que fins é utilizada, a serviço do quê e de quem? Estas podem ser perguntas didáticas, para que, ao planejar-se um curso de formação docente EaD, aprofunde-se o sentido de cada uma delas, para que sirvam de sustentação às decisões que mais favoreçam à democratização do ensino.

Que esta pesquisa possa servir de base a outras propostas investigativas que possam traduzir aspectos da formação do professor da educação infantil, seja nas modalidades presencial ou a distância, com enfoque teórico e prático, sem deixar de ressaltar o professor como alguém que pode sempre reorganizar sua ação, desde que possua uma base de saberes e conhecimentos, e a criança como o foco do planejamento, a qual possui como características, ser participativa, criativa e cidadã de direitos.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA - ABED. **A educação a distância no Brasil:** passado, presente e futuro. São Paulo: Saraiva, 2015.

ANDERSON, T.; DRON, J. Três gerações de Pedagogia de educação a distância. **EAD em foco.** Fundação Cecierj - nº 02 - Rio de Janeiro - Novembro 2012.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. Organização do espaço e do tempo na educação infantil. CRAIDY, C. M.; KAERCHER, G. E. P. da S. (orgs.). **Educação infantil:** Pra que te quero? Porto Alegre: Artmed, 2012.

BARBOSA, M. C. S.; RICHTER, S. R. S. Campos de Experiência: uma possibilidade para interrogar o currículo. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C.; FARIA, A. L. G. (orgs.). **Campos de Experiências na escola da infância:** contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 2ª reimp. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade.** Porto Alegre: v. 19, nº1, p. 89-96, Jan/Jun. de 1994.

BECKER, F. Aprendizagem – concepções contraditórias. **Schème – Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas.** Volume I nº 1, p. 53-73, Jan/Jun, 2008.

BECKER, F. **A epistemologia do professor:** o cotidiano da escola. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BECKER, F. **O que é construtivismo?** *s.d. p. 01-07.* Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf . Acesso em 05 de maio de 2016.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular –** 3ª versão revisada e homologada pelo CNE, 2017b. Disponível em: http://movimentopelabase.org.br/acontece/bncc-homologada/ . Acesso em: 15 de janeiro de 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/constituicao_federal_35ed.pdf. Acesso em: 18 de dezembro de 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1,** de 15 de maio de 2006a. Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em 30 de março de 2015.

BRASIL. **Decreto** nº **2.494,** de 10 de fevereiro de 1998a. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1998/decreto-2494-10-fevereiro-1998-397980 publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 07 de abril de 2015.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em 10 de maio de 2016.

BRASIL. **Decreto** nº **2.561,** de 27 de abril de 1998b. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1998/decreto-2561-27-abril-1998-400794-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 07 de abril de 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.622,** de 19 de dezembro de 2005a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm. Acesso em 07 de abril de 2015.

BRASIL. **Decreto nº 5.773,** de 09 de maio de 2006a. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Disponível em: http://www2.mec.gov.br/sapiens/portarias/dec5773.htm . Acesso em 10 de maio de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.800,** de 08 de junho de 2006c. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm. Acesso em 10 de maio de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.303**, de 12 de dezembro de 2007b. Altera dispositivos dos Decretos nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005 e 5.773, de 9 de maio de 2006. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 de dezembro de 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6303.htm>. Acesso em 21 de maio de 2015.

BRASIL. **Decreto nº 70.066,** de 26 de Janeiro de 1972. Dispõe sobre o Programa Nacional de Teleducação (PRONTEL) e dá outras providências. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-70066-26-janeiro-1972-418579-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 13 de maio de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 6.755,** de 29 de janeiro de 2009a. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em 30 de setembro de 2016.

BRASIL. **Decreto nº 9.057,** de 25 de maio de 2017a. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://abed.org.br/arquivos/DECRETO_N_9.057_25_MAIO_2017_regulamentador_Educacao_Distancia.pdf. Acesso em 11 de junho de 2017.

BRASIL. **Resolução CEB Nº 1,** de 7 de abril de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0199.pdf. Acesso em 07 de abril de 2016.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 5/2009.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009b, Seção 1, p. 18.

BRASIL. **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file. Acesso em 10 de julho de 2018.

BRASIL. Diretrizes e Normas Nacionais para a oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. **Parecer nº 564**, de 10 de dezembro de 2015b, MEC/CNE/CES.

BRASIL. **Lei nº 9394/1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em 07 de abril de 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.114,** de 16 de maio de 2005b.
Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11114.htm. Acesso em 07 de abril de 2016.

BRASIL. **Lei nº 11.274,** de 06 de fevereiro de 2006d. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11274.htm. Acesso em 07 de abril de 2016.

BRASIL. **Lei nº 12.796,** de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm. Acesso em 03 de dezembro de 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em 15 de abril de 2016.

BRASIL. **Portaria nº 2.253**, de 18 de outubro de 2001. Dispõe sobre a introdução nas instituições de ensino superior do sistema federal de ensino, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas que, em seu todo ou em parte, utilizem método não presencial, com base no art. 81 da Lei n. 9394, de 1996. Disponível em: http://www2.camara.leg.br/legin/marg/portar/2001/portaria-2253-18-outubro-2001-412758-norma-me.html. Acesso em 15 de abril de 2016.

BRASIL. **Portaria nº 4.059,** de 10 de dezembro de 2004. DOU de 13/12/2004, Seção 1, p. 34. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/nova/acs_portaria4059.pdf. Acesso em 15 de abril de 2016.

BRASIL. **Portaria nº 1.134,** de 10 de outubro de 2016. Revoga a Portaria MEC nº 4.059, de 10 de dezembro de 2004, e estabelece nova redação para o tema. Disponível em: http://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-MEC-1134-2016-10-10.pdf. Acesso em 31 de março de 2017.

BRASIL. **Portaria nº 11**, de 20 de junho de 2017c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=66431-portaria-normativa-11-pdf&category_slug=maio-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em 30 de agosto de 2017.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** 3 v. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Referenciais de qualidade para Educação Superior a Distância.** Brasília: MEC/SEAD, 2007a.

CAMPOS, R. F.; CAMPOS, R. Políticas para a educação infantil e os desafios do novo Plano Nacional de Educação: similitudes e divergência entre as experiências brasileira e de outros países latino-americanos. In: FARIA, A. L. G. de; AQUINO, L. M. L. de (orgs.). **Educação infantil e PNE:** questões e tensões para o séc. XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

CAMPOS, M. M. Esta creche respeita criança: critérios para a unidade creche. In: CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6ª Ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

CARDOSO, E. R. et al. Blocos lógicos no ensino da Matemática. In: **X Encontro Nacional de Educação Matemática:** Educação Matemática, Cultura e Diversidade. Salvador, 2010, **Anais**... Salvador-BA: SBEM, 2011, p. 1-6.

CARVALHO, A. D. F.; THERRIEN, J. **Revista Brasileira de Formação de Professores.** Vol. 1, n. 1, p.129-147, 2009 - ISSN 1984-5332. On-line: http://www.facec.edu.br/seer/index.php/formacaodeprofessores.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber:** elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação***.* Vol. 16, nº 2, p. 221-236, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2003.

CORTELAZZO, I. B. de C. **Prática pedagógica, aprendizagem e avaliação em** educação a distância**.** 2ª ed. rev. Curitiba: Ibpex, 2010.

COSTA, M. L. F. **Políticas públicas para o Ensino Superior a distância e a implementação do Sistema Universidade Aberta do Brasil no Estado do Paraná**. 186 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara-SP, 2010.

COSTA, M. L. F.; OLIVEIRA, S. A. G. de. O lugar da educação a distância no Plano Nacional de Educação (2011-2020). **Rev. Teoria e Prática da Educação***,* v. 16, n. 1, p. 97-112, Janeiro/Abril 2013.

CRUZ, G. B. da; AROSA, A. de C. de C. A formação do pedagogo docente no curso de Pedagogia. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 11, n.26, p. 30-68, 2014.

DIAS, R. A.; LEITE, L. S. **Educação a distância:** da legislação ao pedagógico. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ELIAS, M. D. C.; SANCHES, E. C. Freinet e a pedagogia – uma velha ideia muito atual. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). **Pedagogia(s) da Infância:** dialogando com o passado, construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ELLIOT, L. G.; HILDENBRAND, L.; BERENGER, M. M. Questionário. In: ELLIOT, L. G. (org.). **Instrumentos de avaliação e pesquisa:** caminhos para construção e validação. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2012.

FARIA, A. A.; SALVADORI, A. A educação a distância e seu movimento histórico no Brasil. **Revista das Faculdades Santa Cruz,** v. 8, n. 1, p. 15-22, janeiro/junho, 2010.

FARIA, A. L. G. de. Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J.; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). **Pedagogia(s) da Infância:** Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

FARIA, A. L. G. de. Para uma pedagogia da infância. **Revista Pátio Educação Infantil**, Porto Alegre: Artmed Editora, n. 14, p. 6-9, Jul/Out 2007.

FAVORETO, E. D. de A.; ENS, R. T. Pesquisas com crianças: contribuição para se repensar a prática pedagógica na educação infantil e os cursos de formação de professores. In: ENS, R. T.; GARANHANI, M. C. (orgs.). **Pesquisa com crianças e a formação de professores.** Curitiba: PUCPRess, 2015.

FAZENDA, I. C. A. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, I. C. A. (org.). **O que é Interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008.

FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de. Conversações de ponta-cabeça sobre crianças pequenas para além da escola. In: FINCO, D.; BARBOSA, M. C. S.; FARIA, A. L. G. de (orgs.). **Campos de experiências na escola da infância**: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.

FRASSON, A.C.; OLIVEIRA JR; C.R. **Licenciatura em Educação Física***:* Metodologia da Pesquisa Científica. Ponta Grossa: UEPG/NUTEAD, 2009.

FREINET, E. **O Itinerário de Célestin Freinet:** A livre expressão na pedagogia Freinet. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1979.

FREITAS, M. C. de; KUHLMANN Jr., M. Apresentação. In: FREITAS, M. C. de; KUHLMANN Jr., M. **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. 2ª ed. Chapecó: Argos, 2012.

GARANHANI, M. C. A docência na educação infantil. In: SOUZA, G. de. **Educar na infância:** perspectivas histórico-sociais. São Paulo: Contexto, 2010.

GARMS, G. M. Z. Trabalho Diversificado no Cotidiano da Educação Infantil: algumas reflexões teóricas necessárias à sua aplicação. In: GUIMARÃES, C. M. (org.). **Perspectivas para Educação Infantil***.* Araraquara: Junqueira & Marin, 2005.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2004.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (orgs.). **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil:** um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, B. A. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. **Rev. Diálogo Educ.,** Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

GONÇALVES, J. C. Por uma EAD sem distância: Presença na interação professor/alunos em AVAs. In: FIDALGO, F. S. R. et al. **Educação a distância:** meios, atores e processos. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013.

GONÇALVES, S. R. V. A Pedagogia da Infância como perspectiva para a formação de professores: um estudo a partir do curso de Pedagogia da FURG. **HOLOS**, Ano 30, Vol. 4, p. 521-532, 2014.

GOTTARDI, M. de L. A autonomia na aprendizagem em educação a distância: competência a ser desenvolvida pelo aluno. **RBAAD – Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância.** Vol. 14, p. 109-123, Outubro de 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopses da educação superior:** 2000-2012. Brasília: Inep, 2012.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da educação básica 2012:** resumo técnico. Brasília: Inep, 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação superior 2013:** resumo técnico. Brasília: Inep, 2015.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2015. Brasília: Inep, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Superior 2016. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior. Acesso em 30 de abril de 2018.

KOEHLER, M. J.; MISHRA, P. What is technological pedagogical content knowledge? **Contemporary Issues in Technology and Teacher Education**, *9*(1), p. 60-70, 2009.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. (org.). **Encontros e desencontros em educação infantil**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. de. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. 3ª ed. São Paulo: EPU, 1996.

MALAGUZZI, L. História, Ideias e Filosofia Básica. In: EDWARDS, C.; GANDINI, L.; FORMAN, G. **As Cem Linguagens da Criança**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MALANCHEN, J. **Políticas de formação de professores a distância no Brasil:** uma análise crítica. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, R. de O. Cenário das políticas do MEC para a Educação Superior a Distância 1998-2014. In: ALVES, C. M. T. et al. **O Tripé da Educação a distância:** regulação, docência e discência. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

MORAN, J. A educação superior a distância no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (org.). **A Educação Superior no Brasil**. Brasília: UNESCO, 2002.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MORIN, E. **Ciência com Consciência.** 8ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.

MORIN, E. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 1ª reimp. Porto Alegre: Sulina, 2006.

NÓVOA, A. O passado e o presente dos professores. In: NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor.** 2ª ed. Lisboa: Porto Editora, 1999.

OLIVEIRA, A. C. de et al. Contexto das políticas públicas da EaD no Brasil: apontamentos e possíveis discussões. In: FRASSON, A. C. et al. **Formação de professores a distância:** Fundamentos e Práticas. Curitiba: Ed. CRV, 2016.

OSTETTO, L. E. Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais. **Revista Zero-a-seis.** v. 19, n. 35, p. 46 – 68, jan./jun., 2017.

PIETROBON, S. R. G. Formação de professores para a educação infantil na modalidade a distância: um estado da arte. In: XIII EDUCERE – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2017, Curitiba. **Anais**... Curitiba, 2017. p. 21.803-21.812.

PIETROBON, S. R. G. et al. Epistemologia e ensino de ciências na educação infantil: análise documental. **Revista Ensino & Pesquisa**, v.14, n.02, p. 282-295, jul/dez 2016.

PIETROBON, S. R. G.; FRASSON, A. C. A pedagogia Freinet e os momentos didáticos para a organização do ensino na educação infantil. In: UJIIE, N.; PIETROBON, S. R. G. (orgs.). **Práxis educativa e infância:** intersecções para a formação integral da criança. Curitiba: CRV, 2017.

PIETROBON, S. R. G.; FRASSON, A. C.; RESENDE, L. M. M. de. A docência em cursos EaD e suas implicações à educação básica. **Rev. Diálogo Educ.,** Curitiba, v. 17, n. 52, p. 613-638, abr./jun., 2017.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PINEDA, T. F. G. Estágio em Educação Infantil na formação do pedagogo. In: VERCELLI, L. de C. A.; STANGHERLIM, R. (orgs.). **Formação de professores e práticas pedagógicas na Educação Infantil**. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

PINHEIRO, G. C. G.; ROMANOWSKI, J. P. Curso de Pedagogia: Formação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental. **Form. Doc.,** Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 136-151, ago./dez. 2010.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROMANOWSKI, J. P. Formação inicial de professores: implicações com a educação básica. In: REBOLO, F.; TEIXEIRA, L. R. M.; PERRELLI, M. A. de S. (orgs.). **Docência em questão:** discutindo trabalho e formação. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2012.

ROSEMBERG, F.; CAMPOS, M. M. **Critérios para um atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6ª Ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

ROSEMBERG, F. A política de creche respeita criança: critérios para políticas e programas de creche. In: CAMPOS, M. M.; ROSEMBERG, F. **Critérios para um atendimento que respeite os direitos fundamentais das crianças.** 6ª Ed. Brasília: MEC/SEB, 2009.

SAVIANI, D. **Interlocuções pedagógicas:** conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação.** 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Professorado**. **Revista de Currículum y Formación del Profesorado***,* v.9, nº2, p. 1-30, Granada, España, 2005.

SOARES, M. B. **Leitura crítica da BNCC**. Belo Horizonte, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-construcao-da-base/pareceres. Acesso em: 08 de setembro de 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TAYLOR, J. C. Fifth Generation Distance Education. **Higher Education Series**. Report nº 40, p. 01-08, June 2001.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar:** as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários.** São Paulo: Atlas, 2009.

YIN, R. K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZABALZA, M. Os diferentes âmbitos da avaliação. **Revista Pátio – Educação Infantil.** Ano IV, n. 10, p. 6-8, mar./jun 2006.

ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil.** 1ª Reimp. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores:** ideias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE A – 1ª VERSÃO DO INSTRUMENTO – QUESTIONÁRIO PILOTO

1ª VERSÃO DO QUESTIONÁRIO – PILOTO: "FORMAÇÃO DOCENTE E EAD: A EDUCAÇÃO INFANTIL EM FOCO"

Bloco 1 – Perfil dos respondentes:

Sexo:

( ) Masculino
( ) Feminino

Idade:

( ) 20 a 30 anos
( ) 31 a 40 anos
( ) 41 a 50 anos
( ) Acima de 50 anos

Tempo de exercício no magistério:

( ) Menos de 10 anos;
( ) De 11 a 15 anos;
( ) De 16 a 20 anos;
( ) Mais de 20 anos.

Você atua como professor (a) na educação infantil?

( ) Sim
( ) Não

No caso de resposta negativa na questão anterior, responda em que nível atua:

( ) Anos iniciais do Ensino Fundamental;
( ) Anos finais do Ensino Fundamental;
( ) Ensino Médio;
( ) Classe especial;
( ) Outro _________________.

Minha experiência como professor (a) da educação infantil:

( ) Apenas como aluno (a) do curso de Pedagogia nos estágios supervisionados;
( ) Atuei como professor (a) da educação infantil menos de 5 anos;
( ) Atuei como professor (a) da educação infantil por mais de 5 anos;
( ) Outro ____.

Você atua em escola urbana ou do campo?

( ) Urbana
( ) Campo

Possui outra licenciatura, além do curso de Pedagogia EaD da UNICENTRO?

( ) Sim

( ) Não

( ) Em caso afirmativo, qual?______________________________

Quais suas expectativas e/ou projeções para a sua carreira profissional?

Bloco 2 - Sobre o curso de Pedagogia EaD, com enfoque nas disciplinas para formação na educação infantil

As disciplinas do curso de Pedagogia EaD atendem satisfatoriamente quanto aos aspectos teóricos e metodológicos do trabalho na educação infantil:

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo parcialmente

( ) Indiferente

( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

A disciplina de "Fundamentos da Educação Infantil" foi suficiente para compreender a amplitude do trabalho com as crianças na etapa da educação infantil:

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo parcialmente

( ) Indiferente

( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

O material elaborado (livro, vídeo, etc) para dar suporte à disciplina de "Fundamentos da Educação Infantil" aborda temas pertinentes à prática do professor da educação infantil:

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo parcialmente

( ) Indiferente

( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

Quanto à relação teórico-prática na área de educação infantil, a inserção de uma disciplina que integre os fundamentos e as práticas poderia servir de base ao estágio supervisionado com crianças de 0 a 5 anos.

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo parcialmente

( ) Indiferente

( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

Em relação ao material (manual/livro, vídeos, etc) disponibilizado no Estágio Supervisionado da Educação Infantil, este traz um encaminhamento adequado em relação às etapas a serem efetivadas nas instituições que atendem as crianças de 0 a 5 anos:

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo parcialmente

( ) Indiferente

( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

Os métodos/processos voltados à aprendizagem da criança, que se encontram na etapa da educação infantil, são trabalhados em outras disciplinas do curso, além das específicas.

( ) Sim

( ) Não

Em caso afirmativo na resposta da pergunta anterior, em quais disciplinas são trabalhados os métodos/processos voltados à aprendizagem da criança?

Bloco 3 – Sobre a prática pedagógica na educação infantil

Os saberes adquiridos, ao longo da sua atividade profissional docente, proporcionaram maior embasamento para a prática pedagógica na educação infantil, do que os saberes trabalhados no curso de Pedagogia EaD:

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo parcialmente

( ) Indiferente

( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

O curso de Pedagogia, na modalidade a distância, oferece ferramentas didático-pedagógicas, para a elaboração de situações de ensino-aprendizagem, na educação infantil:

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo parcialmente

( ) Indiferente

( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

O curso de Pedagogia, na modalidade a distância, oportuniza suporte teórico-prático para analisar criticamente propostas curriculares para a educação infantil:

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo parcialmente

( ) Indiferente

( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

O curso de Pedagogia, na modalidade a distância, oportuniza condições para que o graduado analise, selecione e produza materiais didáticos para a educação infantil:

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo parcialmente

( ) Indiferente

( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

No que se refere à avaliação na etapa da educação infantil, o curso de Pedagogia EaD oferece embasamento para a compreensão desta atividade do professor e implementação em classes de crianças pequenas.

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo parcialmente

( ) Indiferente

( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

Por favor, escreva suas sugestões ou outros aspectos que não foram contemplados no questionário:

____

____

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PÓS-PILOTO - ENVIADO AOS JUÍZES PARA VALIDAÇÃO DE FACE

QUESTIONÁRIO PÓS-PILOTO: "LEVANTAMENTO DOS APORTES DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA"

Bloco 1 – Perfil dos respondentes

Sexo:
( ) Masculino
( ) Feminino

Idade:
( ) 20 a 30 anos
( ) 31 a 40 anos
( ) 41 a 50 anos
( ) Acima de 50 anos

Tempo de exercício no magistério:
( ) Menos de 10 anos;
( ) De 11 a 15 anos;
( ) De 16 a 20 anos;
( ) Mais de 20 anos.

Você atua como professor (a) na educação infantil?
( ) Sim
( ) Não

No caso de resposta negativa na questão anterior, responda em que nível atua:
( ) Anos iniciais do Ensino Fundamental;
( ) Anos finais do Ensino Fundamental;
( ) Ensino Médio;
( ) Classe especial;
( ) Outro ________________.

Minha experiência como professor (a) da educação infantil:
( ) Apenas como aluno (a) do curso de Pedagogia nos estágios supervisionados;
( ) Atuei como professor (a) da educação infantil menos de 5 anos;
( ) Atuei como professor (a) da educação infantil por mais de 5 anos;
( ) Outro ____.

Você atua em escola urbana ou do campo?
( ) Urbana
( ) Campo

Possui outra licenciatura, além do curso de Pedagogia EaD da UNICENTRO?
( ) Sim
( ) Não

( ) Em caso afirmativo, qual?____________________________

Quais suas expectativas e/ou projeções para a sua carreira profissional?

R:

Análise dos juízes: Quanto ao bloco referente ao perfil dos respondentes, há alguma sugestão?

R:

Bloco 2 – Sobre o curso de Pedagogia EaD, com enfoque nas disciplinas para formação na educação infantil

As disciplinas do curso de Pedagogia EaD atendem satisfatoriamente quanto aos aspectos teóricos e metodológicos do trabalho na educação infantil:

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo parcialmente

( ) Indiferente

( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

Caso sua resposta seja "discordo parcialmente" ou "discordo totalmente", solicito que você liste que saberes teóricos e metodológicos não foram trabalhados no curso.

R:

***Análise dos juízes – Está adequado ao pretendido? Sim ( ) Não( )**

A disciplina de "Fundamentos da Educação Infantil" foi suficiente para compreender a amplitude do trabalho com as crianças na etapa da educação infantil:

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo parcialmente

( ) Indiferente

( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

Caso sua resposta seja "discordo parcialmente" ou "discordo totalmente", solicito que você pontue as razões:

R:

***Análise dos juízes - Está questão está adequada ao pretendido?**

( ) Sim ( ) Não

Sugestões:

O material elaborado (livro, vídeo, etc) para dar suporte à disciplina de "Fundamentos da Educação Infantil" aborda temas pertinentes à prática do professor da educação infantil:

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo parcialmente

( ) Indiferente

( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

Caso sua resposta seja "discordo parcialmente" ou "discordo totalmente", quais temas estiveram ausentes da discussão?

R:

***Análise dos juízes - Está questão está adequada ao pretendido:**

( ) Sim ( ) Não

Sugestões:

Quanto à relação teórico-prática, na área de educação infantil, a inserção de uma disciplina que integre os fundamentos e as práticas poderia servir de base ao estágio supervisionado com crianças de 0 a 5 anos.

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo parcialmente

( ) Indiferente

( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

***Análise dos juízes - Está questão está adequada ao pretendido:**

( ) Sim ( ) Não

Sugestões:

Em relação ao material (manual/livro, vídeos, etc) disponibilizado no Estágio Supervisionado da Educação Infantil, este traz um encaminhamento adequado em relação às etapas a serem efetivadas nas instituições que atendem as crianças de 0 a 5 anos:

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo parcialmente

( ) Indiferente

( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

Em caso de "discordar parcialmente ou discordar totalmente" com a afirmativa, pontue que aspectos dos materiais não estiveram de acordo ao esperado:

R:

***Análise dos juízes - Está questão está adequada ao pretendido:**

( ) Sim ( ) Não

Sugestões:

Os métodos/processos voltados à aprendizagem da criança, que se encontra na etapa da educação infantil, são trabalhados em outras disciplinas do curso, além das específicas.

( ) Sim

( ) Não

Em caso afirmativo na resposta da pergunta anterior, em quais disciplinas são trabalhados os métodos/processos voltados à aprendizagem da criança?

***Análise dos juízes - Está questão está adequada ao pretendido:**

( ) Sim ( ) Não

Sugestões:

Bloco 3 – Sobre a prática pedagógica na educação infantil:

Os saberes adquiridos ao longo da sua atividade profissional docente proporcionaram maior embasamento para a prática pedagógica na educação infantil, do que os saberes trabalhados no curso de Pedagogia EaD:

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo parcialmente
( ) Indiferente
( ) Discordo parcialmente
( ) Discordo totalmente

Caso sua resposta seja “discordo parcialmente” ou “discordo totalmente”, pontue que saberes foram importantes do curso de Pedagogia EaD em relação à área da educação infantil:

R:

***Análise dos juízes - Está questão está adequada ao pretendido:**

( ) Sim ( ) Não

Sugestões:

O curso de Pedagogia, na modalidade a distância, oferece ferramentas didático-pedagógicas, para a elaboração de situações de ensino-aprendizagem, na educação infantil:

( ) Concordo totalmente
( ) Concordo parcialmente
( ) Indiferente
( ) Discordo parcialmente
( ) Discordo totalmente

Caso você “concorde totalmente ou concorde parcialmente”, liste as mais relevantes:

R:

***Análise dos juízes - Está questão está adequada ao pretendido:**

( ) Sim ( ) Não

Sugestões:

O curso de Pedagogia, na modalidade a distância, oportuniza suporte teórico-prático para analisar criticamente propostas curriculares para a educação infantil:

( ) Concordo totalmente
( ) Concordo parcialmente
( ) Indiferente
( ) Discordo parcialmente
( ) Discordo totalmente

***Análise dos juízes - Está questão está adequada ao pretendido:**

( ) Sim ( ) Não

Sugestões:

O curso de Pedagogia, na modalidade a distância, oportuniza condições para que o graduado analise, selecione e produza materiais didáticos para a educação infantil:

( ) Concordo totalmente
( ) Concordo parcialmente
( ) Indiferente
( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

***Análise dos juízes - Está questão está adequada ao pretendido:**

( ) Sim ( ) Não

Sugestões:

No que se refere à avaliação na etapa da educação infantil, o curso de Pedagogia EaD oferece embasamento para a compreensão desta atividade do professor e implementação em classes de crianças pequenas.

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo parcialmente

( ) Indiferente

( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

Caso sua resposta seja “discordo parcialmente” ou “discordo totalmente”, comente sobre o que faltou para um melhor aprofundamento em relação à avaliação de crianças pequenas.

R:

***Análise dos juízes - Está questão está adequada ao pretendido:**

( ) Sim ( ) Não

Sugestões:

Por favor, escreva suas sugestões ou outros aspectos que não foram contemplados no questionário:

____

____

APÊNDICE C – VERSÃO FINAL DO QUESTIONÁRIO

VERSÃO FINAL DO QUESTIONÁRIO: "A FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL NA MODALIDADE EAD"

Bloco 1 – Perfil dos respondentes

Sexo:
( ) Masculino
( ) Feminino

Idade:
( ) 20 a 30 anos
( ) 31 a 40 anos
( ) 41 a 50 anos
( ) Acima de 50 anos

Tempo de exercício no magistério:
( ) Menos de 10 anos;
( ) De 11 a 15 anos;
( ) De 16 a 20 anos;
( ) Mais de 20 anos.

Você atua como professor (a) na educação infantil?
( ) Sim
( ) Não

No caso de resposta negativa na questão anterior, responda em que nível atua:
( ) Anos iniciais do Ensino Fundamental;
( ) Anos finais do Ensino Fundamental;
( ) Ensino Médio;
( ) Classe especial;
( ) Outro ________________.

Minha experiência como professor (a) da educação infantil:
( ) Apenas como aluno (a) do curso de Pedagogia nos estágios supervisionados;
( ) Atuei como professor (a) da educação infantil menos de 5 anos;
( ) Atuei como professor (a) da educação infantil por mais de 5 anos;
( ) Outro ____.

Você atua em escola urbana ou do campo?
( ) Urbana
( ) Campo

Possui outra licenciatura, além do curso de Pedagogia EaD da UNICENTRO?
( ) Sim
( ) Não

( ) Em caso afirmativo, qual?______________________________

Que razões levaram você a escolher o curso de Pedagogia EaD?

R:

Quais suas expectativas e/ou projeções para a sua carreira profissional?

R:

Bloco 2 – Sobre o curso de Pedagogia EaD, com enfoque nas disciplinas para formação na educação infantil

A disciplina de "Fundamentos da Educação Infantil" foi satisfatória quanto à compreensão da visão de infância e o trabalho pedagógico com as crianças na etapa da educação infantil:

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo parcialmente

( ) Indiferente

( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

Caso sua resposta seja "discordo parcialmente" ou "discordo totalmente", solicito que você pontue as razões:

R:

O material elaborado (livro, vídeo, etc) para dar suporte à disciplina de "Fundamentos da Educação Infantil" aborda temas pertinentes à prática do professor da educação infantil:

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo parcialmente

( ) Indiferente

( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

Caso sua resposta seja "discordo parcialmente" ou "discordo totalmente", quais temas estiveram ausentes da discussão?

R:

Quanto à relação teórico-prática, na área de educação infantil, a disciplina de "Fundamentos da Educação Infantil" oferece a base necessária ao Estágio Supervisionado com crianças de 0 a 5 anos.

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo parcialmente

( ) Indiferente

( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

Em relação ao material (manual/livro, vídeos, etc) disponibilizado no Estágio Supervisionado da Educação Infantil, este traz um encaminhamento adequado em relação às etapas a serem efetivadas nas instituições que atendem as crianças de 0 a 5 anos:

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo parcialmente

( ) Indiferente

( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

Em caso de “discordar parcialmente ou discordar totalmente” com a afirmativa, pontue que aspectos dos materiais não estiveram de acordo ao esperado e em relação a que etapa do Estágio Supervisionado (observação das práticas dos professores regentes nas instituições, planejamento, atuação, organização do relatório)

R:

Os métodos/processos voltados à aprendizagem da criança, que se encontra na etapa da educação infantil, são trabalhados em outras disciplinas do curso, além das específicas.

( ) Sim

( ) Não

Em caso afirmativo, em quais?

Solicito que você liste, na sua opinião, quais saberes teóricos e didático/metodológicos não foram trabalhados no curso de Pedagogia EaD, na área da educação infantil:

R:

Você sentiu ausência de maior interação no curso de Pedagogia EaD, em especial na formação específica para a área da educação infantil?

R:

Na sua visão, o que os bons professores da educação infantil necessitam saber?

R:

Bloco 3 – Sobre a prática pedagógica na educação infantil:

Os saberes adquiridos, ao longo da sua atividade profissional docente, proporcionaram maior embasamento para a prática pedagógica na educação infantil, do que os saberes trabalhados no curso de Pedagogia EaD:

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo parcialmente

( ) Indiferente

( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

Caso sua resposta seja “discordo parcialmente” ou “discordo totalmente”, pontue que saberes do curso de Pedagogia EaD foram importantes em relação à área da educação infantil:

R:

O curso de Pedagogia, na modalidade a distância, oferece ferramentas didático-pedagógicas para a elaboração de situações de ensino-aprendizagem na educação infantil:

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo parcialmente

( ) Indiferente

( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

Caso você “concorde totalmente ou concorde parcialmente”, liste as mais relevantes:

R:

O curso de Pedagogia, na modalidade a distância, oportuniza suporte teórico-prático para analisar criticamente propostas curriculares para a educação infantil:

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo parcialmente

( ) Indiferente

( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

O curso de Pedagogia, na modalidade a distância, oportuniza condições para que o graduado analise, selecione e produza materiais didáticos para a educação infantil:

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo parcialmente

( ) Indiferente

( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

No que se refere à avaliação na etapa da educação infantil, o curso de Pedagogia EaD oferece embasamento para a compreensão desta atividade do professor e implementação em classes de crianças pequenas.

( ) Concordo totalmente

( ) Concordo parcialmente

( ) Indiferente

( ) Discordo parcialmente

( ) Discordo totalmente

Caso sua resposta seja “discordo parcialmente” ou “discordo totalmente”, comente sobre o que faltou para um melhor aprofundamento em relação à avaliação de crianças pequenas.

R:

Por favor, escreva suas sugestões ou outros aspectos que não foram contemplados no questionário:

____

____

SOBRE OS AUTORES

SANDRA REGINA GARDACHO PIETROBON: Possui graduação em Letras Português/Inglês e, em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (2000). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2006). Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia, pela Universidade Federal Tecnológica do Paraná (2018). Docente da Universidade Estadual do Centro-Oeste, no curso de Pedagogia do Campus de Irati - Paraná. É líder do grupo de pesquisa - Práxis educativa: estudos sobre a infância e práticas pedagógicas (CNPQ/UNICENTRO). Membro do Grupo de Pesquisa - Educação a Distância: Formação docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia (CNPQ/UTFPR).E-mail: spietrobom@unicentro.br

ANTONIO CARLOS FRASSON: Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba. Professor Adjunto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Ponta Grossa. Está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia (PPGECT) no Câmpus Ponta Grossa. É líder do grupo de pesquisa "Educação Inclusiva: contextos de formação e práticas pedagógicas para o Ensino de Ciência e Tecnologia"; e, do Grupo de Pesquisa "Educação a Distância: Formação docente para o Ensino de Ciência e Tecnologia" (CNPQ/UTFPR). Avaliador institucional e de cursos do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. E-mail: ancafra@gmail.com

A Formação do Professor da Educação Infantil no Contexto da Modalidade a Distância:
O Curso de Pedagogia em Foco

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2021

A Formação do Professor da Educação Infantil no Contexto da Modalidade a Distância:
O Curso de Pedagogia em Foco

www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br
@atenaeditora
www.facebook.com/atenaeditora.com.br

Atena Editora
Ano 2021